WANDRA CARLA SILVA ALMEIDA
SIMONE HELEN DRUMOND ISCHKANIAN
GLADYS NOGUEIRA CABRAL
SILVANA NASCIMENTO DE CARVALHO
SYGRIDE NASCIMENTO DE CARVALHO
GABRIEL NASCIMENTO DE CARVALHO
SANDRO GARABED ISCHKANIAN

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS e INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

ESTRATÉGIAS PARA A VALORIZAÇÃO DA PLURALIDADE DE SABERES E PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS E INCLUSIVAS.

COMPÊNDIO DO TEMA

2.2. PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO

2.2.1. Colonialidade, educação e relações de poder
2.2.2. Pedagogias decoloniais e superação das monoculturas do conhecimento
2.2.3. Educação como prática de resistência, emancipação e transformação social
2.2.4. Saberes historicamente silenciados nos espaços educativos
2.2.5. O educador como agente de transformação e construção de novas epistemologias

2.3. INTERCULTURALIDADE E DIÁLOGO ENTRE DIFERENTES SABERES

2.3.1. Interculturalidade: fundamentos e desafios educacionais
2.3.2. Diversidade cultural, identidade e pertencimento
2.3.3. Diálogo entre ciência, cultura, território e experiência
2.3.4. Escola como espaço de encontro entre diferentes culturas
2.3.5. Interculturalidade crítica e construção de práticas educativas democráticas

2.4. PLURALIDADE EPISTEMOLÓGICA E JUSTIÇA COGNITIVA

2.4.1. Racismo epistêmico e hierarquização dos conhecimentos
2.4.2. Epistemologias do Sul e pluralidade das formas de conhecer
2.4.3. Justiça cognitiva e democratização da produção do conhecimento
2.4.4. Reconhecimento dos diferentes sujeitos produtores de saberes
2.4.5. Da monocultura epistemológica à ecologia de conhecimentos

2.5. SABERES INDÍGENAS, AFRICANOS, AFRO-BRASILEIROS E TRADICIONAIS

2.5.1. Oralidade, ancestralidade e transmissão dos saberes
2.5.2. Conhecimentos indígenas, território e educação
2.5.3. Saberes africanos e afro-brasileiros na formação educacional
2.5.4. Saberes ribeirinhos, populares, comunitários e territoriais
2.5.5. Memória, identidade cultural e resistência epistemológica

2.6. PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS, INCLUSIVAS E TRANSFORMADORAS

2.6.1. Currículo, diversidade e descolonização dos conhecimentos
2.6.2. Formação docente para uma educação decolonial e intercultural
2.6.3. Metodologias participativas e aprendizagem significativa
2.6.4. Inclusão, equidade e justiça social na educação
2.6.5. Por uma educação plural, democrática e emancipatória

EPÍLOGO — QUANDO A EDUCAÇÃO DEIXA DE TER UM ÚNICO CENTRO

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA A VALORIZAÇÃO DA PLURALIDADE DE SABERES E PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS E INCLUSIVAS.

Wandra Carla Silva Almeida
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

As pedagogias decoloniais e a interculturalidade constituem perspectivas relevantes para a análise e a transformação das práticas educativas contemporâneas, especialmente diante da permanência de processos históricos de hierarquização dos conhecimentos, desigualdade de reconhecimento entre diferentes sujeitos e valorização predominante de determinadas referências culturais e epistemológicas nos espaços escolares. Nesse contexto, o presente estudo aborda a relação entre pedagogias decoloniais, interculturalidade e valorização da pluralidade de saberes, considerando a educação como espaço de produção, circulação e reconstrução de conhecimentos, identidades e experiências sociais. O problema de pesquisa concentra-se na compreensão de como práticas educativas fundamentadas em perspectivas decoloniais e interculturais podem contribuir para o reconhecimento de diferentes formas de conhecimento e para a construção de processos pedagógicos mais inclusivos, participativos e emancipatórios. O objetivo geral consiste em analisar as contribuições das pedagogias decoloniais e da interculturalidade para a valorização da pluralidade de saberes e para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com o reconhecimento da diversidade cultural, epistemológica e social. A investigação caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida mediante levantamento, seleção, sistematização e análise interpretativa de produções científicas relacionadas à educação decolonial, à interculturalidade, à justiça cognitiva, à diversidade epistemológica, aos saberes tradicionais, à formação docente e às práticas pedagógicas inclusivas. A análise concentrou-se na identificação de conceitos, convergências, tensões, possibilidades e contribuições presentes na literatura especializada, considerando as relações entre conhecimento, cultura, poder, território, identidade e educação. Os resultados indicam que a permanência de modelos educativos centrados em referências epistemológicas restritas pode limitar o reconhecimento de saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros, populares, comunitários, territoriais e produzidos a partir das experiências dos diferentes sujeitos educativos. Verificou-se, entretanto, que a incorporação de perspectivas decoloniais e interculturais pode ampliar os referenciais curriculares, fortalecer o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, favorecer a participação dos estudantes e contribuir para práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas. Também se identificou que a formação docente constitui dimensão estratégica para essa transformação, uma vez que possibilita o desenvolvimento de práticas capazes de reconhecer diferenças culturais, enfrentar processos de exclusão e estimular a produção colaborativa do conhecimento. Conclui-se que as pedagogias decoloniais e a interculturalidade oferecem fundamentos para a construção de práticas educativas orientadas pela pluralidade epistemológica, pela participação, pela inclusão e pela emancipação, contribuindo para uma concepção de educação que reconhece diferentes sujeitos, territórios, experiências e modos de conhecer. A contribuição científica do estudo consiste na sistematização das relações entre decolonialidade, interculturalidade e práticas pedagógicas, evidenciando possibilidades teóricas e metodológicas para o fortalecimento de processos educativos comprometidos com a diversidade e com a democratização da produção e da circulação dos conhecimentos.

Palavras-chave: Pedagogias decoloniais; interculturalidade; pluralidade de saberes; práticas educativas; educação inclusiva.

DECOLONIAL PEDAGOGIES AND INTERCULTURALITY IN EDUCATION: STRATEGIES FOR VALUING THE PLURALITY OF KNOWLEDGES AND FOR BUILDING EMANCIPATORY AND INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICES.

Wandra Carla Silva Almeida
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

Decolonial pedagogies and interculturality constitute relevant perspectives for the analysis and transformation of contemporary educational practices, particularly in view of the persistence of historical processes involving the hierarchization of knowledge, unequal recognition among different subjects, and the predominant valorization of certain cultural and epistemological references within educational settings. In this context, the present study addresses the relationship between decolonial pedagogies, interculturality, and the valorization of the plurality of knowledges, considering education as a space for the production, circulation, and reconstruction of knowledge, identities, and social experiences. The research problem focuses on understanding how educational practices grounded in decolonial and intercultural perspectives can contribute to the recognition of different forms of knowledge and to the development of more inclusive, participatory, and emancipatory pedagogical processes. The general objective is to analyze the contributions of decolonial pedagogies and interculturality to the valorization of the plurality of knowledges and to the development of educational practices committed to recognizing cultural, epistemological, and social diversity. The investigation is characterized as qualitative, bibliographic, and documentary in nature, and was developed through the collection, selection, systematization, and interpretive analysis of scientific studies related to decolonial education, interculturality, cognitive justice, epistemological diversity, traditional knowledges, teacher education, and inclusive pedagogical practices. The analysis focused on identifying concepts, convergences, tensions, possibilities, and contributions present in the specialized literature, considering the relationships among knowledge, culture, power, territory, identity, and education. The results indicate that the persistence of educational models centered on restricted epistemological references may limit the recognition of Indigenous, African, Afro-Brazilian, popular, community-based, territorial knowledges, as well as knowledges produced through the experiences of different educational subjects. However, the incorporation of decolonial and intercultural perspectives can broaden curricular references, strengthen dialogue among different forms of knowledge, foster student participation, and contribute to contextualized and socially engaged pedagogical practices. It was also identified that teacher education constitutes a strategic dimension for this transformation, as it enables the development of practices capable of recognizing cultural differences, addressing processes of exclusion, and encouraging collaborative knowledge production. It is concluded that decolonial pedagogies and interculturality provide foundations for the construction of educational practices guided by epistemological plurality, participation, inclusion, and emancipation, contributing to a conception of education that recognizes different subjects, territories, experiences, and ways of knowing. The scientific contribution of the study consists of systematizing the relationships among decoloniality, interculturality, and pedagogical practices, highlighting theoretical and methodological possibilities for strengthening educational processes committed to diversity and to the democratization of the production and circulation of knowledge.

Keywords: Decolonial pedagogies; interculturality; plurality of knowledges; educational practices; inclusive education.

PEDAGOGÍAS DECOLONIALES E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN: ESTRATEGIAS PARA LA VALORIZACIÓN DE LA PLURALIDAD DE SABERES Y PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS EMANCIPADORAS E INCLUSIVAS.

Wandra Carla Silva Almeida
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

Las pedagogías decoloniales y la interculturalidad constituyen perspectivas relevantes para el análisis y la transformación de las prácticas educativas contemporáneas, especialmente ante la permanencia de procesos históricos de jerarquización de los conocimientos, desigualdad en el reconocimiento de diferentes sujetos y valorización predominante de determinadas referencias culturales y epistemológicas en los espacios educativos. En este contexto, el presente estudio aborda la relación entre las pedagogías decoloniales, la interculturalidad y la valorización de la pluralidad de saberes, considerando la educación como un espacio de producción, circulación y reconstrucción de conocimientos, identidades y experiencias sociales. El problema de investigación se centra en comprender cómo las prácticas educativas fundamentadas en perspectivas decoloniales e interculturales pueden contribuir al reconocimiento de diferentes formas de conocimiento y a la construcción de procesos pedagógicos más inclusivos, participativos y emancipadores. El objetivo general consiste en analizar las contribuciones de las pedagogías decoloniales y de la interculturalidad para la valorización de la pluralidad de saberes y para el desarrollo de prácticas educativas comprometidas con el reconocimiento de la diversidad cultural, epistemológica y social. La investigación se caracteriza por ser cualitativa, de naturaleza bibliográfica y documental, desarrollada mediante la recopilación, selección, sistematización y análisis interpretativo de producciones científicas relacionadas con la educación decolonial, la interculturalidad, la justicia cognitiva, la diversidad epistemológica, los saberes tradicionales, la formación docente y las prácticas pedagógicas inclusivas. El análisis se concentró en la identificación de conceptos, convergencias, tensiones, posibilidades y contribuciones presentes en la literatura especializada, considerando las relaciones entre conocimiento, cultura, poder, territorio, identidad y educación. Los resultados indican que la permanencia de modelos educativos centrados en referencias epistemológicas restringidas puede limitar el reconocimiento de los saberes indígenas, africanos, afrobrasileños, populares, comunitarios y territoriales, así como de aquellos producidos a partir de las experiencias de los diferentes sujetos educativos. Sin embargo, se verificó que la incorporación de perspectivas decoloniales e interculturales puede ampliar los referentes curriculares, fortalecer el diálogo entre diferentes formas de conocimiento, favorecer la participación de los estudiantes y contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas contextualizadas y socialmente comprometidas. También se identificó que la formación docente constituye una dimensión estratégica para esta transformación, ya que posibilita el desarrollo de prácticas capaces de reconocer las diferencias culturales, enfrentar procesos de exclusión y estimular la producción colaborativa del conocimiento. Se concluye que las pedagogías decoloniales y la interculturalidad ofrecen fundamentos para la construcción de prácticas educativas orientadas por la pluralidad epistemológica, la participación, la inclusión y la emancipación, contribuyendo a una concepción de educación que reconoce diferentes sujetos, territorios, experiencias y formas de conocer. La contribución científica del estudio consiste en la sistematización de las relaciones entre decolonialidad, interculturalidad y prácticas pedagógicas, evidenciando posibilidades teóricas y metodológicas para el fortalecimiento de procesos educativos comprometidos con la diversidad y con la democratización de la producción y circulación de los conocimientos.

Palabras clave: Pedagogías decoloniales; interculturalidad; pluralidad de saberes; prácticas educativas; educación inclusiva.

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA A VALORIZAÇÃO DA PLURALIDADE DE SABERES E PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS E INCLUSIVAS.

Wandra Carla Silva Almeida
Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

1. INTRODUÇÃO

As pedagogias decoloniais e a interculturalidade constituem perspectivas relevantes para a análise crítica e a transformação das práticas educativas contemporâneas, sobretudo diante da permanência de processos históricos de hierarquização dos conhecimentos, desigualdade no reconhecimento dos diferentes sujeitos e valorização predominante de determinadas referências culturais, científicas e epistemológicas nos espaços escolares. Nessa direção, Carvalho e Nascimento (2021) destacam a importância de compreender a educação a partir de uma perspectiva que questione estruturas epistemológicas historicamente constituídas e possibilite reconhecer outras formas de produção do conhecimento. Pensar a educação em uma perspectiva decolonial implica, portanto, reconhecer que os processos de ensinar e aprender são atravessados por relações de poder, identidades, territórios, memórias, linguagens e experiências sociais diversas. A interculturalidade, articulada a esse movimento, amplia as possibilidades de diálogo entre diferentes formas de compreender, interpretar e produzir conhecimentos, favorecendo processos educativos mais atentos à diversidade cultural e epistemológica.

A relevância dessa temática decorre da necessidade contemporânea de repensar práticas educativas que, muitas vezes, permanecem vinculadas a currículos, metodologias e concepções de conhecimento pouco sensíveis à diversidade existente nos contextos escolares. A escola não constitui um espaço neutro de transmissão de conteúdos, pois os conhecimentos selecionados, os autores estudados, as linguagens legitimadas e as experiências consideradas relevantes refletem determinadas concepções de sociedade e de humanidade. Nesse sentido, Fleuri e Fleuri (2019) evidenciam, a partir da experiência dos povos indígenas brasileiros, a necessidade de construir processos educativos capazes de aprender com diferentes sujeitos e tradições de conhecimento. Essa perspectiva contribui para questionar modelos pedagógicos fundamentados em uma única referência epistemológica e favorece a compreensão da educação como espaço de encontro entre diferentes experiências, saberes e modos de existência.

Discutir pedagogias decoloniais significa, nesse contexto, problematizar os critérios pelos quais determinados saberes são reconhecidos como legítimos enquanto outros são silenciados, marginalizados ou reduzidos a manifestações culturais sem o mesmo reconhecimento epistemológico. A interculturalidade, quando assumida em uma perspectiva crítica, ultrapassa a simples coexistência de culturas no mesmo espaço educativo e passa a questionar as relações assimétricas que estruturam a produção e a circulação dos conhecimentos. Peixoto e Mello (2023) relacionam a interculturalidade à perspectiva decolonial por meio da educação, evidenciando a necessidade de compreender o processo educativo como possibilidade de transformação das relações estabelecidas entre diferentes sujeitos e referências culturais. Dessa maneira, a interculturalidade assume uma dimensão pedagógica e política, pois implica criar condições para que diferentes conhecimentos possam dialogar em relações menos hierarquizadas.

O contexto educacional contemporâneo caracteriza-se pela presença de sociedades culturalmente plurais, marcadas pela circulação de diferentes identidades, tradições, conhecimentos, tecnologias, experiências territoriais e formas de organização social. Nesse cenário, os sistemas educacionais são desafiados a superar práticas homogeneizadoras e a desenvolver processos pedagógicos capazes de considerar a diversidade como dimensão constitutiva da aprendizagem. A presença de saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros, populares, comunitários, territoriais e produzidos nas experiências cotidianas dos estudantes amplia a compreensão sobre aquilo que pode ser reconhecido como conhecimento educativo. Na perspectiva de uma educação decolonial, Fleuri e Fleuri (2019) demonstram a relevância de aprender com os povos indígenas e de reconhecer suas experiências como fontes legítimas para repensar processos educativos. Essa compreensão desloca o estudante e sua comunidade da condição de meros objetos da educação para a posição de sujeitos que também participam da construção do conhecimento.

A incorporação da diversidade epistemológica, entretanto, não deve ocorrer de maneira meramente simbólica ou folclorizada, mas mediante mudanças curriculares, pedagógicas e institucionais que permitam estabelecer relações mais equilibradas entre diferentes formas de conhecer. A esse respeito, Pupp Spinassé (2024) demonstra que a interculturalidade pode ser articulada a uma perspectiva decolonial no próprio desenvolvimento das práticas de ensino, possibilitando que a sala de aula seja compreendida como espaço de encontro, negociação e reflexão sobre diferentes perspectivas culturais. Essa abordagem contribui para superar a ideia de que trabalhar com diversidade significa apenas inserir conteúdos culturais pontuais no currículo, pois exige repensar as próprias relações pedagógicas e os modos pelos quais os conhecimentos são selecionados, apresentados e discutidos.

A interculturalidade crítica, portanto, representa uma possibilidade de construção de relações educativas baseadas no diálogo, na reciprocidade, no reconhecimento das diferenças e na problematização das desigualdades que atravessam os processos de escolarização. Essa compreensão ganha relevância quando se considera que as relações interculturais não são constituídas exclusivamente por encontros harmoniosos, mas também por disputas, conflitos, desigualdades e relações históricas de poder. Silva (2025), ao discutir a interculturalidade crítica decolonial, contribui para compreender essa perspectiva como instrumento de análise das relações entre cultura, memória, território e conhecimento. Assim, a educação intercultural precisa ultrapassar uma abordagem meramente celebratória da diversidade e assumir compromisso com a identificação e a transformação das estruturas que produzem invisibilidade, silenciamento e desigualdade.

A justificativa desta pesquisa reside, portanto, na necessidade de aprofundar a discussão sobre as possibilidades de construção de práticas pedagógicas capazes de enfrentar processos de exclusão epistemológica e cultural presentes na educação. Embora a diversidade seja frequentemente reconhecida nos discursos educacionais, ainda existem desafios relacionados à efetiva incorporação de diferentes conhecimentos nos currículos, à formação dos professores para o trabalho intercultural e à criação de ambientes pedagógicos que reconheçam os estudantes como sujeitos produtores de conhecimento. Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025), ao analisarem experiências de instituições bilíngues no Equador, evidenciam a importância de articular interculturalidade crítica e pedagogia decolonial para transformar experiências educativas concretas. Esse diálogo entre princípios teóricos e práticas institucionais demonstra que a decolonialidade educacional necessita ser compreendida como processo permanente de reflexão, intervenção e reconstrução das práticas pedagógicas.

A pesquisa torna-se pertinente por contribuir para a sistematização de fundamentos teóricos e possibilidades metodológicas relacionados às pedagogias decoloniais e à interculturalidade, estabelecendo uma articulação entre diversidade cultural, pluralidade epistemológica, participação educativa e emancipação. A relevância social da temática está associada à possibilidade de fortalecer concepções educacionais que reconheçam diferentes sujeitos, territórios e experiências, contribuindo para processos formativos mais democráticos e inclusivos. Nessa perspectiva, Vergutz et al. (2025) ressaltam a importância das práticas interculturais e decoloniais no âmbito da educação do campo, evidenciando que os processos educativos precisam dialogar com as particularidades dos territórios e com os conhecimentos produzidos pelas comunidades. O território, assim, deixa de ser compreendido apenas como espaço físico e passa a constituir dimensão educativa, cultural, histórica e epistemológica.

Diante desse contexto, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar as contribuições das pedagogias decoloniais e da interculturalidade para a valorização da pluralidade de saberes e para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com o reconhecimento da diversidade cultural, epistemológica e social. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos das pedagogias decoloniais e da interculturalidade no campo educacional; discutir os processos históricos e contemporâneos de hierarquização dos conhecimentos e suas repercussões nas práticas escolares; identificar possibilidades de valorização de saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros, populares, comunitários e territoriais nos processos educativos; e analisar estratégias pedagógicas capazes de favorecer práticas mais participativas, inclusivas, dialógicas e emancipadoras. Esses objetivos articulam-se à compreensão de que uma educação intercultural crítica necessita reconhecer diferentes formas de conhecimento e promover condições efetivas para sua participação nos processos formativos, conforme evidenciam Carvalho e Nascimento (2021) ao relacionarem decolonialidade epistêmica e interculturalidade.

O problema de pesquisa que norteia este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo as pedagogias decoloniais e a interculturalidade podem contribuir para a valorização da pluralidade de saberes e para a construção de práticas educativas emancipatórias e inclusivas? Parte-se do pressuposto de que práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo intercultural, no reconhecimento da diversidade epistemológica e na valorização das experiências dos diferentes sujeitos podem ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem, ao mesmo tempo em que contribuem para questionar estruturas educativas baseadas na homogeneização cultural e na hierarquização dos conhecimentos. A investigação considera, portanto, que a educação pode constituir-se em espaço de transformação das relações sociais e epistemológicas, especialmente quando incorpora práticas que reconhecem diferentes sujeitos como participantes ativos da construção do conhecimento. Nesse sentido, Velásquez Atehortúa (2020) demonstra a possibilidade de articular uma pedagogia decolonial ao ensino da interseccionalidade, ampliando a compreensão sobre como diferentes dimensões da experiência social podem ser consideradas nos processos educativos.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida mediante levantamento, seleção, sistematização e análise interpretativa de produções científicas relacionadas às pedagogias decoloniais, à interculturalidade, à diversidade epistemológica, à justiça cognitiva, aos saberes tradicionais, à formação docente e às práticas educativas inclusivas. A análise considera produções acadêmicas que permitem compreender as relações entre conhecimento, cultura, poder, território, identidade e educação, buscando identificar convergências, tensões,

desafios e possibilidades presentes na literatura especializada. O estudo encontra-se delimitado à análise teórica das contribuições das perspectivas decoloniais e interculturais para a educação contemporânea, não tendo a pretensão de esgotar a complexidade do tema, mas de oferecer uma reflexão sistematizada sobre possibilidades de transformação das práticas pedagógicas. A atualidade desse debate também é evidenciada por Tola Colque (2026), ao discutir a pedagogia decolonial como caminho para a construção de uma educação intercultural, reforçando a permanência e a ampliação dessa problemática no debate educacional contemporâneo.

A dimensão formativa dos professores ocupa lugar estratégico nesse debate, uma vez que a construção de práticas educativas decoloniais depende também da capacidade docente de reconhecer criticamente os próprios referenciais epistemológicos e pedagógicos. Uma formação profissional comprometida com a interculturalidade precisa possibilitar o contato com diferentes tradições intelectuais, culturais e territoriais, favorecendo a compreensão de que os estudantes chegam aos espaços educativos carregados de experiências, memórias, linguagens e conhecimentos que podem constituir importantes recursos para a aprendizagem. Dessa forma, o professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de conteúdos previamente legitimados e passa a atuar como mediador de encontros entre diferentes sujeitos e formas de conhecimento. Essa mudança não implica abandono do conhecimento científico ou do rigor acadêmico, mas ampliação dos espaços de diálogo e das possibilidades de produção compartilhada do conhecimento, conforme a experiência apresentada por Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025) demonstra ao relacionar pedagogia decolonial e interculturalidade crítica em instituições bilíngues.

As pedagogias decoloniais também possibilitam repensar o currículo como construção histórica e social, reconhecendo que toda seleção curricular envolve escolhas acerca dos conhecimentos considerados importantes para determinada formação. A ampliação dos referenciais curriculares pode favorecer a presença de autores, intelectuais, pesquisadores, comunidades e tradições historicamente marginalizados, permitindo que os estudantes tenham contato com diferentes modos de interpretar a realidade. Nesse processo, a valorização da pluralidade não deve significar a substituição de um conhecimento por outro, mas a criação de condições para que diferentes perspectivas possam dialogar criticamente. Carvalho e Nascimento (2021) permitem compreender esse movimento a partir da relação entre decolonialidade epistêmica e interculturalidade, enquanto Silva (2025) amplia a discussão ao destacar a interculturalidade crítica decolonial como possibilidade de análise das relações culturais e sociais. Assim, a transformação curricular precisa envolver não apenas a inclusão de novos conteúdos, mas a revisão dos critérios que determinam quais conhecimentos são considerados relevantes e legítimos.

Outro aspecto fundamental refere-se à compreensão da inclusão em uma perspectiva ampliada. Uma educação verdadeiramente inclusiva não pode limitar-se ao acesso físico ou à permanência dos estudantes nas instituições, pois também precisa considerar seu direito ao reconhecimento cultural, epistemológico, linguístico e social. Isso significa reconhecer que determinados processos de exclusão podem ocorrer mesmo quando os sujeitos estão formalmente incluídos nos espaços escolares, especialmente quando suas histórias, conhecimentos e identidades permanecem invisibilizados. A perspectiva decolonial contribui para ampliar essa compreensão ao questionar práticas institucionais que naturalizam determinadas formas de conhecimento e, simultaneamente, deslegitimam outras. Nesse sentido, Velásquez Atehortúa (2020) demonstra que uma pedagogia decolonial pode incorporar diferentes dimensões das experiências sociais, contribuindo para uma prática educativa mais atenta às intersecções que atravessam os sujeitos e suas trajetórias.

A construção de práticas educativas emancipatórias requer, ainda, a aproximação entre escola, comunidade e território. Os conhecimentos produzidos nos espaços comunitários, nas experiências familiares, nas práticas culturais e nas relações com o território podem constituir elementos importantes para a elaboração de experiências pedagógicas contextualizadas. Vergutz et al. (2025), ao abordarem práticas interculturais e decoloniais na perspectiva da educação do campo, reforçam a importância de reconhecer as relações entre educação, território e experiência social. Essa aproximação permite que o conhecimento escolar dialogue com problemas concretos, experiências sociais e diferentes formas de interpretar o mundo, fortalecendo a participação dos estudantes e ampliando os sentidos atribuídos à aprendizagem. A escola, nessa perspectiva, pode constituir-se como espaço de encontro entre diferentes conhecimentos, promovendo processos de análise crítica e produção colaborativa.

Dessa maneira, investigar as pedagogias decoloniais e a interculturalidade significa discutir não apenas novas estratégias didáticas, mas uma transformação mais profunda na maneira de compreender a educação, o currículo, a docência, os estudantes e o próprio conhecimento. Trata-se de reconhecer que a pluralidade não representa obstáculo à qualidade educativa, mas condição para uma formação mais ampla, crítica e socialmente situada. A construção de práticas emancipatórias pressupõe a criação de ambientes nos quais diferentes sujeitos possam participar da produção do conhecimento, expressar suas experiências e estabelecer relações de diálogo com outras perspectivas. A contribuição de Pupp Spinassé (2024) é pertinente nesse debate ao evidenciar a possibilidade de concretizar a interculturalidade em situações efetivas de ensino, enquanto Tola Colque (2026) reforça a compreensão da pedagogia decolonial como caminho para uma educação intercultural. Nessa

direção, a transformação educativa depende da articulação entre reflexão crítica, práticas pedagógicas contextualizadas e reconhecimento efetivo da pluralidade.

Estruturalmente, o artigo organiza-se em cinco seções, além desta introdução. A segunda seção apresenta o referencial teórico, discutindo os fundamentos das pedagogias decoloniais, da interculturalidade, da pluralidade epistemológica e das práticas educativas inclusivas e emancipatórias. A terceira seção descreve o percurso metodológico, contemplando a natureza, a abordagem, os procedimentos técnicos, as fontes utilizadas e as estratégias de análise. A quarta seção apresenta e discute os resultados da investigação, articulando os achados da literatura com as categorias teóricas mobilizadas no estudo. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais, retomando os principais resultados, as contribuições da pesquisa, suas limitações e possibilidades para estudos futuros. O percurso desenvolvido busca evidenciar que a construção de uma educação decolonial e intercultural depende não apenas da inclusão de novos conteúdos, mas da transformação das relações pedagógicas, curriculares e epistemológicas que estruturam os processos educativos, reconhecendo a diversidade como fundamento para uma educação mais participativa, inclusiva, crítica e socialmente comprometida.

2. DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento deste estudo está organizado a partir de uma abordagem crítica das relações entre pedagogias decoloniais, interculturalidade e educação, considerando que os processos educativos são atravessados por relações históricas de poder, disputas epistemológicas e diferentes formas de reconhecimento dos sujeitos e de seus conhecimentos. A análise parte da compreensão de que a educação não constitui espaço neutro, uma vez que currículos, práticas pedagógicas, linguagens, conteúdos e critérios de validação do conhecimento podem reproduzir hierarquias culturais e epistemológicas, mas também podem contribuir para sua problematização e transformação.

A discussão articula a colonialidade do saber, a valorização de conhecimentos historicamente silenciados, a interculturalidade crítica, a pluralidade epistemológica e a formação de práticas educativas emancipatórias, estabelecendo diálogo com estudos que discutem a decolonialidade e a interculturalidade no campo educacional (Carvalho; Nascimento, 2021; Fleuri; Fleuri, 2019; Peixoto; Mello, 2023). Ao longo desta seção, são examinadas as possibilidades de superação de modelos educativos fundamentados em monoculturas do conhecimento, destacando-se o papel dos educadores na construção de espaços pedagógicos capazes de reconhecer diferentes culturas, territórios, experiências, identidades e formas de produzir conhecimento.

Conforme os autores deste artigo (2026, Grifo próprio), a compreensão das pedagogias decoloniais e da interculturalidade como possibilidades de transformação dos processos educativos exige reconhecer que diferentes sujeitos, culturas, territórios e comunidades participam da construção do conhecimento e possuem experiências que precisam ser legitimadas nos espaços educacionais.

As reflexões desenvolvidas pelos autores ampliam o debate acerca da superação das hierarquias epistemológicas, da valorização da pluralidade de saberes e da construção de práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e emancipatórias. As formulações apresentadas a seguir evidenciam que a educação decolonial não se restringe à inserção de novos conteúdos no currículo, mas implica a transformação das relações estabelecidas entre conhecimento, cultura, poder, identidade e aprendizagem, fortalecendo o diálogo intercultural e reconhecendo os diferentes sujeitos como participantes legítimos e ativos dos processos de produção, circulação e ressignificação do conhecimento.

> "As pedagogias decoloniais constituem uma possibilidade de transformação dos espaços educativos ao reconhecer que ensinar e aprender não se limitam à reprodução de conhecimentos previamente legitimados por determinadas tradições acadêmicas e culturais. Uma educação comprometida com a pluralidade precisa considerar que diferentes povos, comunidades, famílias, territórios e sujeitos produzem conhecimentos a partir de suas experiências históricas, culturais e sociais. Nesse sentido, a prática pedagógica deve criar condições para que saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros, populares, comunitários e territoriais possam dialogar com os conhecimentos científicos, sem que um seja automaticamente colocado em posição de superioridade em relação ao outro. A interculturalidade, articulada à perspectiva decolonial, possibilita compreender a diferença não como obstáculo à aprendizagem, mas como dimensão constitutiva de processos educativos mais democráticos, participativos e emancipatórios. Dessa maneira, educar implica também enfrentar formas históricas de silenciamento, questionar hierarquias epistemológicas e construir experiências pedagógicas nas quais diferentes sujeitos possam reconhecer-se como participantes legítimos da produção do conhecimento." (Wandra Carla Silva Almeida, 2026, Grifo próprio)

> "A construção de práticas educativas decoloniais exige compreender que a pluralidade de saberes não deve ser incorporada à escola apenas como complemento curricular ou como elemento destinado a representar determinadas culturas em momentos específicos do calendário escolar. Valorizar a diversidade epistemológica significa reconhecer que os sujeitos educativos carregam histórias, memórias, experiências, linguagens, territórios e formas particulares de interpretar a realidade, sendo esses elementos constitutivos de seus processos de aprendizagem e de sua identidade. Nesse horizonte, a interculturalidade assume uma dimensão crítica, pois questiona práticas pedagógicas que silenciam diferenças e propõe relações educativas baseadas no diálogo, no respeito e na participação. A escola pode tornar-se, portanto, um espaço de encontro entre diferentes modos de conhecer, no qual a ciência dialogue com a experiência, a tradição dialogue com a investigação e os conhecimentos acadêmicos encontrem possibilidades de interlocução com os saberes produzidos pelas comunidades. Descolonizar a educação significa, assim, ampliar as possibilidades de aprender, ensinar e produzir conhecimento, reconhecendo que nenhuma cultura possui o monopólio da interpretação do mundo." (Simone Helen Drumond Ischkanian, 2026, Grifo próprio)

De acordo com os autores deste artigo (2026, Grifo próprio), compreender a interculturalidade na educação em articulação com as pedagogias decoloniais implica reconhecer que diferentes sujeitos, culturas, territórios e comunidades participam da construção do conhecimento e possuem experiências, memórias e saberes que precisam ser legitimados nos espaços educacionais.

A interculturalidade na educação ultrapassa a simples convivência entre diferentes culturas, assumindo uma dimensão crítica voltada à superação de hierarquias epistemológicas, à valorização da pluralidade de saberes e à construção de práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e emancipatórias. As formulações apresentadas a seguir evidenciam que uma educação intercultural e decolonial requer a transformação das relações estabelecidas entre conhecimento, cultura, poder, identidade e aprendizagem, fortalecendo o diálogo entre diferentes perspectivas e reconhecendo os sujeitos como participantes legítimos e ativos dos processos de produção, circulação e ressignificação do conhecimento.

> "A interculturalidade na educação precisa ultrapassar uma concepção restrita de convivência entre culturas e assumir uma perspectiva crítica, capaz de problematizar as desigualdades que atravessam as relações entre os diferentes sujeitos e seus conhecimentos. Quando determinadas formas de falar, pensar, pesquisar e interpretar a realidade são constantemente apresentadas como universais, enquanto outras são classificadas como particulares, tradicionais ou insuficientemente científicas, estabelece-se uma hierarquia que ultrapassa os conteúdos escolares e alcança a própria dignidade epistemológica dos sujeitos. Uma pedagogia decolonial deve enfrentar essa estrutura por meio de práticas que possibilitem o reconhecimento das diferenças, a escuta das comunidades e a construção compartilhada dos conhecimentos. Nesse processo, professores e estudantes deixam de ocupar posições rígidas de transmissores e receptores e passam a participar de uma relação pedagógica fundamentada na investigação, na experiência, no diálogo e na problematização da realidade. A educação intercultural torna-se, desse modo, um caminho para fortalecer a participação social, combater processos de exclusão e construir aprendizagens vinculadas à diversidade dos contextos nos quais os sujeitos vivem." (Gladys Nogueira Cabral, 2026, Grifo próprio)

> "Pensar uma educação decolonial implica reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem acontecem em contextos históricos, culturais e territoriais concretos, nos quais os sujeitos constroem significados sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo. Por isso, práticas pedagógicas fundamentadas exclusivamente em referências homogêneas podem limitar a participação e o reconhecimento daqueles que possuem experiências culturais diferentes das consideradas dominantes. A interculturalidade possibilita romper com essa homogeneização ao promover o encontro entre conhecimentos, experiências e perspectivas diversas, criando oportunidades para que os estudantes compreendam a diferença como elemento de aprendizagem e não como fator de separação. A valorização dos saberes comunitários, das memórias familiares, das experiências territoriais e das manifestações culturais pode fortalecer vínculos entre escola e realidade social, tornando o currículo mais significativo e contextualizado. Dessa forma, uma pedagogia comprometida com a pluralidade contribui para formar sujeitos capazes de reconhecer diferentes perspectivas, questionar desigualdades e participar de maneira mais consciente da construção coletiva da sociedade." (Silvana Nascimento de Carvalho, 2026, Grifo próprio)

Ainda segundo os autores deste artigo (2026, Grifo próprio), a construção de práticas educativas inclusivas e interculturais, a valorização da pluralidade de saberes e a transformação da educação por meio de perspectivas decoloniais exigem mudanças profundas nas formas de ensinar, aprender, produzir conhecimento e compreender a diversidade presente nos espaços educativos.

> "A construção de práticas educativas inclusivas e interculturais depende da capacidade da escola de reconhecer que a diversidade presente em seus espaços não se limita às características individuais dos estudantes, mas envolve também diferentes histórias, culturas, identidades, linguagens, territórios e modos de produzir conhecimento. Uma perspectiva decolonial permite compreender que muitos sujeitos foram historicamente posicionados como receptores de conhecimentos produzidos por outros, tendo suas próprias experiências desconsideradas ou reduzidas a objetos de estudo. Romper com essa lógica requer transformar o cotidiano pedagógico, criando oportunidades para que os estudantes sejam produtores, intérpretes e participantes ativos do conhecimento. O trabalho educativo passa a valorizar a escuta, a colaboração, a investigação e a experiência como dimensões fundamentais da aprendizagem. Nesse sentido, a interculturalidade não representa apenas uma estratégia metodológica, mas uma orientação ética e pedagógica que favorece relações mais equilibradas entre sujeitos e conhecimentos, contribuindo para uma educação capaz de acolher diferenças e produzir novas possibilidades de participação." (Sygride Nascimento de Carvalho, 2026, Grifo próprio)

> "A pluralidade de saberes constitui uma dimensão fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, porque permite compreender que o conhecimento é produzido em diferentes espaços, por diferentes sujeitos e mediante distintas experiências históricas e culturais. A escola, ao reconhecer essa diversidade, pode superar práticas que apresentam apenas uma perspectiva como referência universal e criar condições para o diálogo entre conhecimentos científicos, culturais, comunitários, tradicionais e territoriais. Essa mudança não significa abandonar os conhecimentos sistematizados pela ciência, mas ampliar as possibilidades de interlocução e análise da realidade, permitindo que diferentes formas de conhecimento participem do processo educativo. As pedagogias decoloniais contribuem para esse movimento ao questionar estruturas de silenciamento e ao defender relações pedagógicas fundamentadas no reconhecimento, na participação e na produção compartilhada. Assim, educar em uma perspectiva intercultural significa possibilitar que os estudantes compreendam a complexidade do mundo a partir de múltiplas perspectivas, desenvolvendo autonomia intelectual, consciência crítica e respeito pela diversidade." (Gabriel Nascimento de Carvalho, 2026, Grifo próprio)

> "A transformação da educação por meio de perspectivas decoloniais exige uma mudança profunda na maneira de compreender o currículo, a prática docente e a própria finalidade social da escola. Não basta acrescentar conteúdos relacionados à diversidade cultural se permanecem inalteradas as estruturas que determinam quais conhecimentos são considerados legítimos, quais sujeitos possuem autoridade para ensinar e quais experiências são reconhecidas como relevantes para a aprendizagem. Uma educação intercultural precisa promover condições para que diferentes saberes possam encontrar-se em relações de diálogo, análise crítica e construção coletiva, respeitando suas especificidades e seus contextos de produção. Nesse processo, o educador assume papel fundamental como mediador de experiências que possibilitam aos estudantes questionar hierarquias, reconhecer diferentes perspectivas e relacionar conhecimento científico, experiência social e realidade territorial. A pedagogia decolonial, portanto, não representa apenas uma mudança de conteúdos, mas uma transformação das relações educativas, favorecendo uma escola mais participativa, inclusiva, crítica e comprometida com a formação de sujeitos capazes de atuar na construção de uma sociedade socialmente mais justa e epistemicamente plural." (Sandro Garabed Ischkanian, 2026, Grifo próprio)

A perspectiva intercultural, quando articulada criticamente à decolonialidade, amplia o debate sobre inclusão para além da presença física dos diferentes sujeitos nos espaços educativos, envolvendo também seu efetivo reconhecimento epistemológico, cultural e social, conforme evidenciam pesquisas recentes sobre práticas pedagógicas decoloniais, educação indígena, educação do campo e formação intercultural (Pupp Spinassé, 2024; Quichimbo Saquichagua; Umaña Serrato, 2025; Silva, 2025; Vergutz et al., 2025). Assim, o desenvolvimento busca demonstrar que uma educação plural e emancipatória depende não apenas da incorporação de novos conteúdos curriculares, mas da transformação das relações pedagógicas e das formas pelas quais os conhecimentos são selecionados, legitimados, ensinados e produzidos, fortalecendo uma educação comprometida com a diversidade, a justiça cognitiva e a participação democrática dos diferentes sujeitos.

2.2. PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO

As pedagogias decoloniais constituem uma possibilidade de transformação dos processos educativos ao questionarem formas historicamente estabelecidas de seleção, organização e legitimação dos conhecimentos. Carvalho e Nascimento (2021) discutem a relação entre decolonialidade epistêmica e interculturalidade, evidenciando a necessidade de problematizar modelos educacionais que naturalizam determinadas referências culturais como universais e secundarizam outras formas de produzir e transmitir conhecimentos. Nessa perspectiva, transformar a educação implica reconhecer que os espaços escolares são atravessados por relações de poder e que o currículo, as práticas pedagógicas e os modos de ensinar podem tanto reproduzir hierarquias quanto criar possibilidades de reconhecimento e participação de diferentes sujeitos.

A perspectiva decolonial também amplia a compreensão da interculturalidade na educação ao defender relações mais dialógicas entre diferentes culturas e sistemas de conhecimento. Fleuri e Fleuri (2019), ao refletirem sobre a aprendizagem a partir dos povos indígenas brasileiros, contribuem para compreender que os conhecimentos produzidos por esses povos podem constituir referências importantes para a construção de práticas educativas decoloniais. Essa abordagem desloca a posição tradicionalmente atribuída aos conhecimentos indígenas como objetos de estudo e possibilita reconhecê-los como conhecimentos vivos, vinculados a territórios, experiências, memórias, identidades e modos próprios de compreender o mundo. Assim, a transformação educacional requer práticas que favoreçam o encontro entre diferentes saberes sem submetê-los automaticamente a uma única matriz de validação.

A interculturalidade, quando articulada à perspectiva decolonial, assume também uma dimensão crítica, pois não se limita à convivência entre culturas ou à inclusão superficial de

elementos culturais distintos no currículo. Peixoto e Mello (2023) relacionam interculturalidade e decolonização por meio da educação, permitindo compreender que a transformação das práticas educativas depende do enfrentamento das estruturas que produzem desigualdades de reconhecimento entre diferentes grupos sociais. Dessa maneira, uma educação intercultural comprometida com a decolonialidade precisa criar condições para que diferentes sujeitos participem efetivamente da produção do conhecimento, reconhecendo suas experiências, identidades, territórios e formas de interpretar a realidade como dimensões relevantes do processo educativo.

Essa compreensão pode ser observada também no campo das práticas pedagógicas voltadas ao ensino de línguas e culturas. Pupp Spinassé (2024) demonstra a pertinência de pensar a interculturalidade em uma perspectiva decolonial, evidenciando que o ensino pode ultrapassar a transmissão de conteúdos culturais previamente selecionados e favorecer processos de reflexão crítica sobre identidades, diferenças e relações de poder. Nesse sentido, a prática pedagógica torna-se um espaço de construção de diálogos, no qual os estudantes podem confrontar diferentes perspectivas e compreender que nenhuma cultura deve ser apresentada como medida absoluta para interpretar as demais. A interculturalidade na educação, portanto, exige uma postura pedagógica que valorize a diversidade e promova relações mais equilibradas entre os diferentes sujeitos envolvidos na aprendizagem.

As experiências desenvolvidas em contextos educacionais bilíngues também demonstram que a articulação entre interculturalidade crítica e pedagogia decolonial pode produzir caminhos concretos para a transformação das instituições educativas. Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025) analisam experiências em instituições bilíngues do Equador e evidenciam a importância de práticas que aproximem a educação das realidades culturais e linguísticas dos estudantes. Essa perspectiva permite compreender que a transformação educacional não ocorre apenas pela alteração de conteúdos curriculares, mas envolve mudanças nas relações pedagógicas, nos modos de participação e nos critérios utilizados para reconhecer conhecimentos e experiências. A educação decolonial, nesse sentido, aproxima o processo de ensino das comunidades e de suas especificidades socioculturais.

A valorização da experiência e da memória dos sujeitos constitui outra dimensão importante desse processo. Silva (2025), ao discutir a interculturalidade crítica decolonial como ferramenta de análise do Espaço de Bitita, contribui para compreender a importância de reconhecer espaços, narrativas e experiências historicamente marginalizados como elementos relevantes para a produção de conhecimento. Essa abordagem permite ampliar o conceito de espaço educativo, compreendendo que a aprendizagem também pode ocorrer por meio das memórias sociais, das trajetórias individuais e coletivas e das experiências construídas em

diferentes territórios. Dessa forma, práticas pedagógicas decoloniais podem aproximar os conteúdos escolares das realidades vivenciadas pelos estudantes e favorecer processos de aprendizagem mais contextualizados.

A pedagogia decolonial também pode ser compreendida como instrumento de construção de uma educação intercultural comprometida com a pluralidade. Tola Colque (2026) enfatiza essa relação ao abordar a construção de uma educação intercultural a partir da pedagogia decolonial, indicando a necessidade de superar perspectivas educativas fundamentadas em modelos únicos de conhecimento e de reconhecer a diversidade como componente estruturante do processo formativo. Essa concepção implica compreender que diferentes grupos sociais possuem formas próprias de produzir, organizar e transmitir conhecimentos, sendo necessário construir espaços educativos nos quais essas diferenças possam dialogar de maneira respeitosa e crítica.

Velásquez Atehortúa (2020), ao discutir uma pedagogia decolonial para o ensino da interseccionalidade, contribui para ampliar a compreensão sobre como diferentes marcadores sociais podem se relacionar na produção de experiências de inclusão, exclusão e desigualdade. A educação decolonial, nesse contexto, precisa considerar que os sujeitos não vivenciam as relações sociais a partir de uma única dimensão identitária, mas estão inseridos em diferentes condições históricas, culturais e sociais. Essa compreensão fortalece práticas pedagógicas capazes de reconhecer diferenças e enfrentar processos de marginalização presentes no cotidiano escolar.

As experiências relacionadas à educação do campo também demonstram a importância de articular interculturalidade, território e práticas decoloniais. Vergutz et al. (2025) discutem a educação intercultural e as práticas decoloniais na perspectiva da educação do campo, permitindo compreender que os processos educativos precisam dialogar com as especificidades dos territórios e com os conhecimentos produzidos pelas comunidades. O reconhecimento do território como dimensão educativa amplia as possibilidades de aprendizagem e rompe com uma concepção segundo a qual o conhecimento legítimo estaria exclusivamente concentrado nos espaços institucionais tradicionais. A escola, nessa perspectiva, pode estabelecer relações mais estreitas com os modos de vida, as experiências e os conhecimentos construídos pelas comunidades.

A transformação da educação, portanto, envolve uma revisão das relações entre currículo, cultura, conhecimento e poder. Os estudos de Carvalho e Nascimento (2021), Fleuri e Fleuri (2019) e Peixoto e Mello (2023) convergem para a compreensão de que a educação decolonial precisa superar modelos que estabelecem uma separação rígida entre conhecimentos considerados científicos e conhecimentos produzidos em outros contextos culturais. Isso não

significa negar a importância do conhecimento científico, mas ampliar as possibilidades de diálogo entre diferentes formas de conhecer, reconhecendo que a produção científica pode ser enriquecida quando estabelece relações críticas com experiências, memórias, territórios e conhecimentos historicamente marginalizados.

O professor assume papel fundamental como mediador de experiências educativas interculturais e decoloniais. A prática docente precisa ultrapassar a simples transmissão de conteúdos e favorecer situações nas quais os estudantes possam questionar, comparar, interpretar e produzir conhecimentos a partir de diferentes referências. Conforme as contribuições de Pupp Spinassé (2024), Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025) e Tola Colque (2026), a interculturalidade crítica demanda práticas pedagógicas que possibilitem o encontro entre diferentes perspectivas e que reconheçam a diversidade cultural como elemento constitutivo da aprendizagem. O professor, portanto, torna-se agente importante na construção de ambientes educativos nos quais a diferença seja compreendida como possibilidade de aprendizagem e não como problema a ser eliminado.

A formação docente constitui, nesse cenário, uma dimensão estratégica para a consolidação de pedagogias decoloniais. Para que a interculturalidade se concretize nas práticas educativas, é necessário que os professores desenvolvam conhecimentos teóricos e metodológicos que lhes permitam identificar processos de silenciamento, exclusão e hierarquização presentes nos currículos e nas relações pedagógicas. As contribuições de Velásquez Atehortúa (2020) e Vergutz et al. (2025) reforçam a importância de uma formação capaz de considerar as diferentes dimensões sociais e territoriais que atravessam os sujeitos da educação. Dessa maneira, formar professores em uma perspectiva decolonial significa prepará-los para atuar em contextos marcados pela diversidade e para construir práticas pedagógicas sensíveis às diferenças.

A transformação educacional proposta pelas pedagogias decoloniais não deve ser compreendida como simples substituição de um modelo epistemológico por outro, mas como construção permanente de relações dialógicas entre diferentes conhecimentos. Silva (2025) e Tola Colque (2026) contribuem para essa compreensão ao evidenciarem a relevância da interculturalidade crítica e da educação intercultural na construção de espaços educativos mais abertos à diversidade. O desafio consiste em criar condições para que diferentes conhecimentos possam coexistir, dialogar e produzir novas interpretações da realidade, sem que o reconhecimento da pluralidade implique a perda do rigor necessário à produção científica e pedagógica.

As pedagogias decoloniais podem contribuir para uma transformação educacional baseada no reconhecimento da pluralidade epistemológica, na valorização das diferenças

culturais e na construção de relações pedagógicas mais democráticas. A articulação entre interculturalidade, território, identidade, memória, experiência e conhecimento possibilita compreender a educação como espaço de participação e produção coletiva de sentidos. As pesquisas analisadas demonstram que essa transformação exige mudanças curriculares, formação docente, revisão das práticas pedagógicas e fortalecimento das relações entre escola, comunidade e território. Mais do que inserir novos conteúdos, trata-se de modificar as próprias condições pelas quais determinados conhecimentos são reconhecidos, ensinados e produzidos.

Nesse horizonte, uma educação decolonial e intercultural pode favorecer processos formativos comprometidos com a inclusão, a participação e a emancipação dos sujeitos. O reconhecimento de diferentes saberes não significa abandonar os conhecimentos científicos, mas ampliar os espaços de diálogo entre ciência, cultura, experiência e território. A contribuição conjunta de Carvalho e Nascimento (2021), Fleuri e Fleuri (2019), Peixoto e Mello (2023), Pupp Spinassé (2024), Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025), Silva (2025), Tola Colque (2026), Velásquez Atehortúa (2020) e Vergutz et al. (2025) permite sustentar que a transformação da educação depende da construção de práticas capazes de reconhecer a diversidade como fundamento da aprendizagem e de promover relações educativas nas quais diferentes sujeitos possam participar legitimamente da produção do conhecimento.

2.2.1. Colonialidade, educação e relações de poder

A colonialidade da educação manifesta-se na permanência de estruturas que estabelecem hierarquias entre conhecimentos, culturas, linguagens e sujeitos, mesmo após o encerramento formal dos processos coloniais. No campo educacional, essa dinâmica pode ser percebida na seleção curricular, na centralidade de determinados referenciais científicos e na valorização desigual das diferentes formas de produção do conhecimento. Carvalho e Nascimento (2021) ressaltam que a decolonialidade epistêmica implica questionar estruturas que historicamente determinaram quais conhecimentos deveriam ocupar posições de legitimidade, evidenciando que educação, cultura e poder estão profundamente relacionados. Nessa perspectiva, compreender a escola como espaço político significa reconhecer que ensinar e aprender também envolvem disputas em torno daquilo que uma sociedade considera conhecimento válido.

As relações de poder presentes na educação também se expressam quando determinados grupos culturais são representados apenas de maneira parcial, estereotipada ou subordinada, enquanto outros ocupam posições de centralidade nos currículos e materiais pedagógicos. Fleuri e Fleuri (2019), ao discutirem possibilidades de aprendizagem a partir dos

povos indígenas brasileiros, demonstram a importância de deslocar o olhar educacional de uma perspectiva que transforma esses sujeitos em objetos de estudo para outra que reconhece seus conhecimentos e experiências como contribuições efetivas à educação. Essa mudança implica questionar a lógica segundo a qual somente determinados sujeitos possuem autoridade para produzir conhecimento, ampliando a compreensão sobre os diferentes espaços nos quais o saber é construído.

A colonialidade também interfere na maneira como estudantes e professores percebem suas próprias identidades e experiências. Quando os conhecimentos familiares, comunitários e territoriais não encontram espaço no currículo, pode ocorrer um distanciamento entre o conhecimento escolar e a realidade vivenciada pelos sujeitos. Peixoto e Mello (2023) relacionam a interculturalidade à perspectiva decolonial justamente pela possibilidade de transformar as relações educativas por meio do reconhecimento da diversidade cultural e epistemológica. Assim, uma educação comprometida com a interculturalidade precisa problematizar as relações assimétricas de poder e criar condições para que diferentes sujeitos participem efetivamente dos processos de produção e circulação do conhecimento.

A superação dessas relações não significa rejeitar o conhecimento científico produzido historicamente, mas ampliar os espaços de diálogo entre diferentes formas de conhecer. Pupp Spinassé (2024) demonstra que uma perspectiva intercultural e decolonial pode ser incorporada às próprias práticas de ensino, favorecendo situações nas quais diferentes referências culturais sejam colocadas em diálogo. Nesse movimento, a educação passa a ser compreendida como espaço de negociação epistemológica, no qual o conhecimento científico pode dialogar criticamente com saberes linguísticos, culturais, comunitários e territoriais, sem que a diferença seja automaticamente convertida em inferioridade.

2.2.2. Pedagogias decoloniais e superação das monoculturas do conhecimento

As pedagogias decoloniais propõem uma ruptura com modelos educativos fundamentados na monocultura do conhecimento, entendida como a tendência de reconhecer uma determinada matriz epistemológica como universal e superior às demais. Essa monocultura pode aparecer tanto na organização curricular quanto na definição das referências bibliográficas, nos materiais didáticos e nas práticas de avaliação. Carvalho e Nascimento (2021) apontam para a necessidade de uma educação capaz de enfrentar a homogeneização epistemológica, valorizando a interculturalidade como possibilidade de reconhecimento de diferentes formas de produção do saber. A perspectiva decolonial, nesse sentido, não representa simplesmente a inclusão de novos conteúdos, mas uma revisão dos critérios utilizados para determinar o que pode ser ensinado, aprendido e reconhecido como conhecimento.

A superação da monocultura epistemológica exige também uma mudança na posição atribuída aos conhecimentos produzidos por povos indígenas e comunidades tradicionais. Fleuri e Fleuri (2019) demonstram que aprender com os povos indígenas significa reconhecer que suas formas de compreender o território, a natureza, a comunidade, a memória e a existência podem contribuir para uma concepção ampliada de educação. Essa abordagem rompe com a representação dos conhecimentos tradicionais como elementos meramente culturais ou folclóricos e possibilita compreendê-los como sistemas complexos de interpretação da realidade. Dessa maneira, a pedagogia decolonial amplia as possibilidades de aprendizagem justamente porque permite que diferentes racionalidades entrem em relação.

A interculturalidade crítica constitui uma dimensão importante desse processo porque não se limita à valorização abstrata da diversidade. Silva (2025) evidencia a importância de compreender a interculturalidade decolonial como ferramenta crítica para analisar relações sociais, culturais e históricas que envolvem diferentes sujeitos. Essa perspectiva permite identificar situações nas quais a diversidade é reconhecida discursivamente, mas permanece subordinada na prática institucional. A superação das monoculturas do conhecimento, portanto, exige não apenas a presença de diferentes culturas no ambiente escolar, mas condições efetivas para que seus conhecimentos possam participar da construção curricular e pedagógica.

Experiências educativas desenvolvidas em contextos bilíngues também demonstram que a interculturalidade pode constituir uma estratégia concreta para superar modelos pedagógicos homogêneos. Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025) relacionam pedagogia decolonial e interculturalidade crítica em instituições bilíngues, evidenciando possibilidades de construção de práticas educativas que consideram diferentes repertórios culturais e linguísticos. Esse tipo de experiência demonstra que a superação da monocultura do conhecimento depende de ações concretas no cotidiano escolar, envolvendo currículo, linguagem, formação docente, participação comunitária e metodologias de ensino.

2.2.3. Educação como prática de resistência, emancipação e transformação social

A educação pode assumir uma dimensão de resistência quando possibilita aos sujeitos compreender criticamente as estruturas sociais, culturais e epistemológicas que influenciam suas experiências. As pedagogias decoloniais compreendem a prática educativa como possibilidade de questionamento das relações que naturalizam desigualdades e silenciam determinados conhecimentos. Carvalho e Nascimento (2021) associam a decolonialidade epistêmica à necessidade de transformar as estruturas que definem a legitimidade do conhecimento, permitindo compreender a educação como campo de disputa e possibilidade de reconstrução social. Nesse sentido, ensinar não significa apenas transmitir informações, mas

criar condições para que os sujeitos interpretem criticamente a realidade em que estão inseridos.

A dimensão emancipatória da educação também está relacionada à possibilidade de reconhecer os estudantes como sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Fleuri e Fleuri (2019), ao valorizarem a aprendizagem com os povos indígenas, contribuem para uma compreensão educativa na qual diferentes sujeitos podem ensinar, aprender e produzir conhecimentos simultaneamente. Essa concepção rompe com a ideia de que o conhecimento percorre uma única direção, do professor para o estudante, e favorece relações pedagógicas mais dialógicas. A emancipação, portanto, está associada à possibilidade de participação efetiva na construção dos conhecimentos e dos sentidos atribuídos à própria experiência educativa.

A interculturalidade amplia essa dimensão emancipatória ao possibilitar que conflitos, diferenças e desigualdades sejam discutidos pedagogicamente. Peixoto e Mello (2023) destacam a relação entre interculturalidade e decolonização por meio da educação, indicando a importância de construir práticas que permitam questionar relações assimétricas entre diferentes culturas. Nesse contexto, a escola pode tornar-se espaço de diálogo crítico, no qual as diferenças não sejam utilizadas para separar ou hierarquizar sujeitos, mas para produzir novas possibilidades de compreensão da realidade. A transformação social começa, assim, pela transformação das relações estabelecidas no próprio processo educativo.

A educação emancipatória também precisa considerar as dimensões sociais que atravessam os sujeitos. Velásquez Atehortúa (2020) demonstra a relevância de uma pedagogia decolonial articulada à interseccionalidade, possibilitando compreender que diferentes experiências de desigualdade podem estar relacionadas e produzir efeitos específicos sobre os sujeitos. Essa abordagem contribui para ampliar o olhar pedagógico, evitando interpretações homogêneas sobre os estudantes e reconhecendo que suas trajetórias são constituídas por múltiplas dimensões sociais, culturais e identitárias.

2.2.4. Saberes historicamente silenciados nos espaços educativos

A presença reduzida de saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros, populares, comunitários e territoriais nos espaços educativos está relacionada a processos históricos de seleção e hierarquização dos conhecimentos. Essa situação não significa ausência de produção intelectual por parte desses grupos, mas evidencia mecanismos institucionais que determinaram quais conhecimentos deveriam ocupar posições centrais nos currículos. Fleuri e Fleuri (2019) demonstram a importância de aprender com os povos indígenas e reconhecer suas experiências como fontes legítimas de conhecimento educativo. Tal perspectiva contribui para superar

representações que reduzem os saberes tradicionais a elementos culturais secundários e permite compreendê-los como formas complexas de interpretação e organização da vida social.

A valorização dos saberes historicamente silenciados exige também cuidado para que sua inclusão não ocorra de maneira superficial. Silva (2025), ao abordar a interculturalidade crítica decolonial, permite compreender que simplesmente inserir referências culturais diferentes no currículo não é suficiente para transformar as relações de poder que estruturam o conhecimento. É necessário questionar os critérios que definem como determinado conhecimento será apresentado, quem terá autoridade para interpretá-lo e quais relações serão estabelecidas entre ele e outros sistemas de conhecimento. A interculturalidade crítica, portanto, pressupõe uma transformação qualitativa das relações pedagógicas e epistemológicas.

As experiências linguísticas constituem outra dimensão importante desse processo. Pupp Spinassé (2024) demonstra que a perspectiva intercultural pode ser desenvolvida em situações concretas de ensino, permitindo que diferentes repertórios culturais e linguísticos sejam considerados no processo educativo. A linguagem não constitui apenas instrumento de comunicação, mas também forma de expressão de identidades, memórias, experiências e modos de compreender o mundo. Por isso, práticas pedagógicas que desconsideram a diversidade linguística podem contribuir para processos de invisibilização cultural. Valorizar diferentes formas de expressão significa reconhecer que os sujeitos também produzem conhecimentos por meio de suas próprias linguagens e experiências.

A educação do campo oferece igualmente possibilidades para compreender a importância dos saberes territoriais e comunitários. Vergutz et al. (2025) discutem práticas interculturais e decoloniais relacionadas à educação do campo, evidenciando a necessidade de estabelecer relações entre processos educativos, territórios e experiências das comunidades. Essa perspectiva permite reconhecer que os conhecimentos produzidos em determinado território possuem relação direta com as formas de trabalho, convivência, memória, cultura e organização social das comunidades. A escola, ao dialogar com esses conhecimentos, pode aproximar o currículo da realidade dos estudantes e transformar o território em dimensão constitutiva do processo educativo.

2.2.5. O educador como agente de transformação e construção de novas epistemologias

O educador ocupa posição estratégica na construção de práticas pedagógicas decoloniais, pois suas escolhas influenciam os conteúdos, as metodologias, as relações estabelecidas em sala de aula e as possibilidades de participação dos estudantes. A atuação docente, nessa perspectiva, não pode restringir-se à reprodução de conhecimentos previamente selecionados, mas precisa envolver reflexão crítica sobre as bases epistemológicas que

sustentam o currículo. Carvalho e Nascimento (2021) destacam a importância da decolonialidade epistêmica e da interculturalidade para repensar os modos de produção e circulação do conhecimento na educação. O professor torna-se, assim, agente de transformação quando questiona práticas naturalizadas e cria condições para que diferentes conhecimentos possam participar do processo formativo.

A formação docente constitui uma dimensão indispensável para essa transformação. Fleuri e Fleuri (2019) demonstram que aprender com povos indígenas exige disposição para reconhecer outras formas de conhecimento e repensar concepções previamente estabelecidas sobre educação e cultura. Essa postura exige do professor abertura epistemológica, capacidade de escuta e disposição para aprender com os próprios estudantes e suas comunidades. A docência decolonial, portanto, não significa abandonar os conhecimentos científicos, mas ampliar a capacidade de estabelecer relações críticas entre diferentes saberes e reconhecer que o processo educativo pode ser enriquecido pela diversidade.

O educador também precisa desenvolver estratégias capazes de transformar a interculturalidade em prática cotidiana. Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025) evidenciam a importância da articulação entre pedagogia decolonial e interculturalidade crítica em contextos educativos concretos, demonstrando que a transformação depende de práticas institucionais e pedagógicas efetivas. Isso envolve revisão de conteúdos, diversificação das metodologias, valorização das experiências dos estudantes, uso de diferentes linguagens e construção de espaços de participação. O professor assume, dessa maneira, uma função mediadora entre diferentes epistemologias, criando condições para que os conhecimentos se encontrem sem que a diferença seja automaticamente convertida em hierarquia.

A atuação docente pode ainda contribuir para a construção de novas epistemologias quando promove práticas investigativas colaborativas. Tola Colque (2026), ao discutir a pedagogia decolonial e a educação intercultural, reforça a possibilidade de construir processos educativos nos quais diferentes sujeitos participem da produção dos conhecimentos. Essa perspectiva desloca o professor de uma posição exclusivamente transmissiva e o coloca como pesquisador, mediador e aprendiz permanente. A sala de aula pode transformar-se, assim, em espaço de investigação sobre problemas concretos, experiências comunitárias, conhecimentos tradicionais, questões territoriais e desafios sociais, aproximando aprendizagem e realidade.

A construção de uma docência decolonial exige compreender que a transformação educativa é um processo contínuo, coletivo e institucional. Velásquez Atehortúa (2020) demonstra que práticas pedagógicas decoloniais podem ampliar a compreensão das experiências dos sujeitos ao considerar diferentes dimensões sociais e suas intersecções, enquanto Vergutz et al. (2025) evidenciam a relevância de práticas interculturais articuladas

aos contextos territoriais. O educador, portanto, atua como agente de transformação não apenas quando modifica suas estratégias de ensino, mas quando participa da construção de uma cultura institucional que reconhece a pluralidade, enfrenta processos de silenciamento e amplia as possibilidades de participação dos diferentes sujeitos. A pedagogia decolonial passa, dessa forma, a constituir uma prática de reflexão, diálogo e transformação das próprias condições em que o conhecimento educativo é produzido.

2.3. INTERCULTURALIDADE E DIÁLOGO ENTRE DIFERENTES SABERES

A interculturalidade e o diálogo entre diferentes saberes constituem dimensões fundamentais para a construção de uma educação comprometida com a pluralidade cultural, epistemológica e social. Mais do que promover a convivência entre sujeitos pertencentes a diferentes culturas, a interculturalidade pressupõe estabelecer relações de diálogo, reconhecimento e aprendizagem recíproca, questionando hierarquias que historicamente atribuíram maior legitimidade a determinadas formas de conhecimento. Carvalho e Nascimento (2021) relacionam a interculturalidade à decolonialidade epistêmica, permitindo compreender que a transformação dos processos educativos depende da problematização das estruturas que definem quais conhecimentos são reconhecidos como legítimos. Nessa perspectiva, a escola pode constituir um espaço de encontro entre diferentes experiências, memórias, identidades, linguagens e modos de compreender a realidade.

O diálogo entre diferentes saberes requer, portanto, uma concepção de educação que reconheça a existência de múltiplas formas de produção do conhecimento. Fleuri e Fleuri (2019), ao discutirem possibilidades de aprendizagem com os povos indígenas brasileiros, demonstram a importância de considerar conhecimentos construídos a partir de territórios, experiências comunitárias, tradições e relações específicas com a natureza e com a vida social. Esses conhecimentos não precisam ser colocados em oposição ao conhecimento científico; podem, mediante processos rigorosos de diálogo e contextualização, contribuir para ampliar a compreensão dos fenômenos estudados. Assim, a educação intercultural favorece uma relação menos hierarquizada entre diferentes sujeitos cognoscentes e amplia as possibilidades de aprendizagem.

A interculturalidade também precisa ser compreendida como uma prática crítica, pois a simples presença de diferentes culturas no espaço escolar não garante relações igualitárias. Peixoto e Mello (2023) associam a interculturalidade à perspectiva de decolonização por meio da educação, evidenciando a necessidade de enfrentar estruturas históricas que produzem desigualdades de reconhecimento. Nesse sentido, trabalhar interculturalmente significa questionar representações estereotipadas, revisar conteúdos curriculares, ampliar referências e

criar oportunidades para que sujeitos historicamente silenciados participem da construção do conhecimento. A diferença cultural deixa, assim, de ser tratada como problema e passa a constituir elemento pedagógico capaz de favorecer reflexão crítica e formação democrática.

A relação entre interculturalidade, linguagem e aprendizagem também merece destaque. Pupp Spinassé (2024) demonstra a importância de uma abordagem intercultural e decolonial no ensino de línguas, evidenciando que os processos linguísticos estão profundamente relacionados às identidades, às culturas e às relações sociais. Essa compreensão pode ser ampliada para o conjunto das práticas educativas, uma vez que ensinar implica lidar com diferentes formas de expressão, comunicação e interpretação do mundo. Valorizar a diversidade linguística, cultural e experiencial significa criar condições para que os estudantes possam expressar suas identidades e estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e suas vivências.

A dimensão territorial constitui outro elemento essencial do diálogo entre saberes. Vergutz et al. (2025), ao analisarem a educação intercultural e as práticas decoloniais na perspectiva da educação do campo, contribuem para compreender que os processos educativos não podem ser dissociados dos territórios nos quais os sujeitos vivem e produzem suas experiências. O território envolve conhecimentos, memórias, relações comunitárias, práticas sociais e formas particulares de interpretar a realidade. Incorporá-lo ao processo educativo possibilita aproximar os conteúdos escolares das experiências concretas dos estudantes e fortalecer relações entre escola, comunidade e sociedade.

A interculturalidade crítica também exige compreender que as experiências dos sujeitos são atravessadas por diferentes dimensões sociais. Velásquez Atehortúa (2020), ao articular pedagogia decolonial e interseccionalidade, evidencia a necessidade de considerar a complexidade das experiências humanas e as diferentes formas de desigualdade que podem atuar simultaneamente nos espaços educativos. Dessa maneira, uma educação intercultural não deve apenas reconhecer que os estudantes são culturalmente diferentes, mas também compreender como suas condições sociais e históricas influenciam as possibilidades de participação, aprendizagem e reconhecimento. Essa perspectiva contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas e atentas às múltiplas experiências dos sujeitos.

Experiências interculturais desenvolvidas em contextos bilíngues também demonstram a relevância da articulação entre pedagogia decolonial, cultura e participação. Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025) analisam experiências em instituições bilíngues do Equador e apontam a importância de construir práticas educativas capazes de estabelecer relações mais críticas entre diferentes culturas e conhecimentos. A interculturalidade, nesse contexto, não se reduz à tradução linguística ou à coexistência de diferentes grupos, mas

envolve a criação de condições institucionais para que as diferenças culturais tenham participação efetiva na construção dos processos educativos.

Nesse mesmo horizonte, Tola Colque (2026) relaciona pedagogia decolonial e construção de uma educação intercultural, reforçando a necessidade de superar modelos baseados em uma concepção única de conhecimento e de aprendizagem. A educação intercultural pode contribuir para a construção de espaços nos quais diferentes saberes sejam analisados em seus contextos históricos e culturais, favorecendo uma aprendizagem que não elimine as diferenças, mas as transforme em possibilidades de diálogo. Esse processo requer professores preparados para mediar conflitos, estimular a reflexão crítica e estabelecer relações entre conhecimentos científicos, culturais, territoriais e experienciais.

Silva (2025), ao discutir a interculturalidade crítica decolonial, contribui ainda para pensar a importância das narrativas, memórias e experiências historicamente marginalizadas. A valorização dessas experiências amplia o repertório educativo e possibilita que sujeitos e comunidades sejam reconhecidos não apenas como objetos de investigação, mas como participantes da produção de conhecimentos. Essa mudança de perspectiva é particularmente importante para uma educação comprometida com a justiça epistemológica, pois permite questionar práticas que silenciam determinados grupos e favorece processos de aprendizagem baseados no reconhecimento da diversidade.

A interculturalidade e o diálogo entre diferentes saberes podem ser compreendidos como princípios estruturantes de uma educação democrática, inclusiva e decolonial. A articulação entre ciência, cultura, território, memória, experiência e identidade permite ampliar as possibilidades de produção e circulação do conhecimento, sem negar o rigor científico. O desafio consiste em construir relações pedagógicas nas quais diferentes saberes possam dialogar criticamente, evitando tanto a hierarquização quanto a romantização das diferenças. A escola, nessa perspectiva, assume o compromisso de formar sujeitos capazes de reconhecer a pluralidade, questionar desigualdades e participar ativamente da construção de conhecimentos socialmente contextualizados.

Tabela 1 — Interculturalidade e diálogo entre diferentes saberes.

Dimensão	Explicação	Aplicação educacional	Fundamentação
Interculturalidade	Pressupõe relações de diálogo, reconhecimento e aprendizagem entre diferentes culturas, superando a simples coexistência de grupos culturalmente distintos .	Construção de práticas pedagógicas que valorizem diferentes culturas, identidades, linguagens e experiências.	Carvalho e Nascimento (2021); Peixoto e Mello (2023).

Pluralidade epistemológica	Reconhece que diferentes grupos e comunidades produzem conhecimentos a partir de experiências históricas, culturais e territoriais próprias.	Inclusão de conhecimentos indígenas, afro-brasileiros, populares, comunitários e territoriais em diálogo com os conhecimentos científicos.	Fleuri e Fleuri (2019); Tola Colque (2026).
Diálogo de saberes	Estabelece relações entre diferentes formas de conhecer, evitando que uma única perspectiva seja considerada universal ou superior.	Desenvolvimento de projetos, debates e atividades que articulem ciência, cultura, experiência e conhecimentos comunitários.	Carvalho e Nascimento (2021); Silva (2025).
Diversidade cultural	Compreende as diferenças culturais como dimensões constitutivas dos sujeitos e dos processos educativos.	Valorização das identidades, memórias, tradições, linguagens e práticas culturais dos estudantes.	Fleuri e Fleuri (2019); Pupp Spinassé (2024).
Identidade e pertencimento	Considera que os sujeitos constroem suas identidades nas relações com grupos, culturas, territórios e experiências sociais.	Utilização de narrativas, histórias locais, memórias familiares e experiências comunitárias nas práticas pedagógicas.	Silva (2025); Vergutz et al. (2025).
Território	Compreende o território como espaço de produção de conhecimentos, memórias, relações sociais e práticas culturais.	Articulação entre currículo escolar, realidade local, comunidade e conhecimentos produzidos no território.	Vergutz et al. (2025).
Interculturalidade crítica	Questiona relações de poder, desigualdades e mecanismos de silenciamento que interferem no reconhecimento dos diferentes sujeitos e saberes.	Revisão crítica de currículos, materiais didáticos, metodologias e práticas avaliativas.	Peixoto e Mello (2023); Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025).
Linguagem e cultura	Reconhece que língua, comunicação e identidade estão relacionadas às experiências culturais e sociais dos sujeitos.	Valorização da diversidade linguística e utilização de diferentes formas de expressão no processo de aprendizagem.	Pupp Spinassé (2024).
Interseccionalidade	Considera que diferentes dimensões sociais e históricas podem se articular na produção de desigualdades e experiências educativas.	Desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às diferentes condições e trajetórias dos estudantes.	Velásquez Atehortúa (2020).
Educação decolonial	Busca transformar relações de conhecimento e poder, ampliando o reconhecimento de sujeitos, culturas e historicamente marginalizados.	Construção de currículos, metodologias e relações pedagógicas fundamentadas na pluralidade e no diálogo.	Carvalho e Nascimento (2021); Tola Colque (2026).

Participação comunitária	Reconhece comunidades e diferentes sujeitos sociais como participantes legítimos da produção do conhecimento.	Desenvolvimento de projetos colaborativos envolvendo escola, famílias, comunidades e territórios.	Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025); Vergutz et al. (2025).
Práticas educativas democráticas	Promovem participação, escuta, diálogo, reconhecimento das diferenças e produção coletiva do conhecimento.	Organização de aulas participativas, projetos interdisciplinares, rodas de diálogo e atividades colaborativas.	Silva (2025); Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025).

Fonte: Próprios Autores, (2026).

A Tabela 1 evidencia que a interculturalidade não deve ser reduzida à presença de diferentes culturas no mesmo espaço educativo. Trata-se de uma perspectiva que envolve *reconhecimento, diálogo, participação, território, identidade e justiça epistemológica*, articulando diferentes formas de conhecimento e experiências. Nessa direção, as contribuições de Carvalho e Nascimento (2021), Fleuri e Fleuri (2019), Peixoto e Mello (2023), Pupp Spinassé (2024), Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025), Silva (2025), Tola Colque (2026), Velásquez Atehortúa (2020) e Vergutz et al. (2025) sustentam a compreensão de que uma educação intercultural crítica precisa transformar não apenas os conteúdos ensinados, mas também as relações pedagógicas, os critérios de reconhecimento dos saberes e as formas de participação dos diferentes sujeitos na construção do conhecimento.

2.3.1. Interculturalidade: fundamentos e desafios educacionais

A interculturalidade na educação constitui uma perspectiva que ultrapassa a simples coexistência de diferentes culturas no mesmo espaço escolar, pois pressupõe a construção de relações de diálogo, reconhecimento e participação entre sujeitos culturalmente diversos. Carvalho e Nascimento (2021) relacionam a interculturalidade à decolonialidade epistêmica, evidenciando que o processo educativo precisa questionar hierarquias que historicamente definiram determinados conhecimentos como superiores e outros como secundários. Nessa perspectiva, reconhecer a diversidade cultural significa também reconhecer que diferentes grupos sociais produzem conhecimentos, valores, memórias e formas de interpretar a realidade que precisam ocupar espaços legítimos nos processos educativos. A interculturalidade, portanto, assume uma dimensão pedagógica e política ao problematizar as relações de poder que atravessam a produção e a transmissão dos conhecimentos.

Os fundamentos interculturais também exigem uma revisão das formas tradicionais de compreender o currículo e a prática pedagógica. Fleuri e Fleuri (2019), ao discutirem possibilidades de aprendizagem a partir dos povos indígenas brasileiros, demonstram a importância de reconhecer os conhecimentos produzidos por esses povos como referências

relevantes para uma educação decolonial. Essa perspectiva desloca o estudante e a comunidade de uma posição meramente receptiva e possibilita compreender que os conhecimentos indígenas, assim como outros saberes historicamente marginalizados, podem contribuir para a construção de experiências educativas contextualizadas. Desse modo, o currículo intercultural precisa favorecer encontros entre diferentes sistemas de conhecimento, evitando que a diversidade seja reduzida à inclusão pontual de conteúdos culturais em estruturas pedagógicas que permanecem essencialmente monoculturais.

Entre os principais desafios da interculturalidade educacional encontra-se justamente a superação de práticas que reconhecem a diversidade apenas de maneira superficial. Peixoto e Mello (2023) discutem a interculturalidade em sua relação com a decolonização por meio da educação, indicando a necessidade de compreender o processo educativo como espaço de transformação das relações sociais e culturais. Isso significa que não basta apresentar diferentes culturas em datas comemorativas, atividades temáticas ou conteúdos isolados; é necessário repensar as relações entre professores, estudantes, currículo, comunidade e conhecimento. A interculturalidade crítica demanda, portanto, uma educação capaz de identificar mecanismos de silenciamento e exclusão e de criar condições para que os diferentes sujeitos participem efetivamente da construção do conhecimento.

No cotidiano pedagógico, a interculturalidade também exige metodologias que possibilitem o encontro e a negociação entre diferentes perspectivas. Pupp Spinassé (2024), ao analisar a interculturalidade em uma perspectiva decolonial no ensino de língua alemã, demonstra a relevância de práticas educativas que promovam reflexão sobre diferenças culturais e relações de poder. Essa abordagem pode ser ampliada para diferentes áreas do conhecimento, considerando que qualquer processo educativo envolve sujeitos com trajetórias, referências culturais, experiências linguísticas e formas distintas de compreender o mundo. Assim, ensinar interculturalmente implica criar situações nas quais os estudantes possam comparar perspectivas, questionar representações cristalizadas e construir conhecimentos a partir do diálogo.

A interculturalidade educacional apresenta, portanto, o desafio de transformar a diferença em princípio pedagógico e não em elemento periférico da escolarização. Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025), ao analisarem experiências de interculturalidade crítica fundamentadas em pedagogias decoloniais em instituições bilíngues do Equador, reforçam a importância de aproximar as práticas educativas das realidades culturais e linguísticas dos estudantes. Essa perspectiva demonstra que a interculturalidade exige mudanças institucionais, curriculares e metodológicas capazes de reconhecer a diversidade como parte constitutiva da educação. O desafio contemporâneo consiste em construir escolas nas quais diferentes culturas

possam dialogar em condições de maior equilíbrio, contribuindo para processos formativos democráticos, participativos e socialmente contextualizados.

2.3.2. Diversidade cultural, identidade e pertencimento

A diversidade cultural constitui uma dimensão essencial da experiência educativa, uma vez que os sujeitos chegam à escola carregando histórias familiares, memórias coletivas, linguagens, valores, crenças, práticas sociais e experiências territoriais que influenciam suas formas de aprender e interpretar o mundo. Carvalho e Nascimento (2021) permitem compreender que a interculturalidade articulada à decolonialidade exige reconhecer essas diferenças como elementos legítimos da formação humana. Quando a escola considera apenas uma referência cultural como padrão, tende a produzir processos de invisibilização que dificultam o reconhecimento das identidades dos estudantes. Em contrapartida, quando diferentes referências culturais são incorporadas ao processo pedagógico de maneira crítica, cria-se um ambiente no qual os sujeitos podem estabelecer relações mais positivas com sua própria história e com a história dos outros.

A identidade, nesse contexto, não pode ser compreendida como elemento fixo ou isolado, pois se constrói nas relações sociais, culturais e históricas estabelecidas pelos sujeitos. Fleuri e Fleuri (2019) demonstram, a partir da discussão sobre os povos indígenas brasileiros, que aprender com diferentes comunidades implica reconhecer seus modos próprios de organização da vida, de produção de conhecimento e de relação com o território. A escola que valoriza essas dimensões contribui para que os estudantes percebam que suas identidades possuem legitimidade e que suas experiências podem constituir fontes importantes para a aprendizagem. O pertencimento, assim, passa a ser compreendido como dimensão educativa capaz de fortalecer vínculos entre sujeito, comunidade, território e conhecimento.

A construção do pertencimento também depende da maneira como os sujeitos são representados nos currículos e nos materiais utilizados pelas instituições educativas. Silva (2025), ao discutir a interculturalidade crítica decolonial, contribui para pensar a importância das experiências e das narrativas historicamente marginalizadas na constituição dos processos educativos. Quando determinadas histórias permanecem ausentes dos conteúdos escolares, os estudantes pertencentes a esses grupos podem encontrar dificuldades para reconhecer suas trajetórias no espaço institucional. A valorização de diferentes narrativas, portanto, não representa apenas ampliação quantitativa do currículo, mas uma estratégia de reconhecimento e de reconstrução das relações entre identidade, memória e educação.

A relação entre diversidade e pertencimento também precisa considerar as diferentes formas de desigualdade que atravessam a experiência escolar. Velásquez Atehortúa (2020), ao

aproximar pedagogia decolonial e interseccionalidade, oferece elementos para compreender que os sujeitos podem vivenciar simultaneamente diferentes condições sociais que influenciam suas experiências educativas. Assim, uma educação intercultural não deve considerar apenas diferenças culturais isoladamente, mas precisa observar como fatores sociais, históricos e identitários se articulam na produção de oportunidades e obstáculos. Essa abordagem amplia a capacidade da escola de compreender seus estudantes em sua complexidade e de desenvolver práticas pedagógicas que não reduzam a diversidade a categorias simplificadas.

O fortalecimento do pertencimento exige, dessa maneira, uma escola capaz de reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e culturais. Vergutz et al. (2025), ao discutirem a educação intercultural e as práticas decoloniais no contexto da educação do campo, evidenciam a importância de aproximar os processos educativos dos territórios e das experiências das comunidades. Essa aproximação permite que os conhecimentos escolares dialoguem com os modos de vida e com as práticas sociais presentes nos contextos em que os estudantes estão inseridos. A escola passa, então, a constituir um espaço no qual identidade e pertencimento são fortalecidos por meio do reconhecimento da diversidade e da participação ativa dos sujeitos.

2.3.3. Diálogo entre ciência, cultura, território e experiência

O diálogo entre ciência, cultura, território e experiência constitui uma dimensão central para a construção de práticas educativas interculturais, especialmente quando se reconhece que a produção do conhecimento ocorre em diferentes espaços sociais. Carvalho e Nascimento (2021) contribuem para essa discussão ao articularem decolonialidade epistêmica e interculturalidade, permitindo compreender que o conhecimento científico pode estabelecer relações produtivas com outros modos de conhecer sem perder seu rigor metodológico. O desafio consiste em superar uma lógica que separa rigidamente ciência e experiência, atribuindo valor epistemológico exclusivamente às formas institucionalizadas de produção científica. Uma educação intercultural pode, ao contrário, criar espaços de interlocução nos quais diferentes conhecimentos sejam analisados, confrontados e reconstruídos.

A relação entre ciência e conhecimentos indígenas oferece uma importante possibilidade para esse diálogo. Fleuri e Fleuri (2019) mostram a relevância de aprender com os povos indígenas brasileiros para a construção de uma educação decolonial, indicando que seus conhecimentos não devem ser tratados apenas como objetos de observação acadêmica. As práticas culturais, os modos de relação com a natureza, as formas de transmissão de conhecimentos e as experiências territoriais podem constituir referências para processos educativos que valorizem a diversidade epistemológica. Nesse sentido, aproximar ciência e

saberes tradicionais não significa estabelecer equivalências simplistas entre conhecimentos distintos, mas criar condições para o diálogo crítico e respeitoso entre diferentes formas de interpretar a realidade.

O território também desempenha papel fundamental na produção de conhecimentos e experiências educativas. Vergutz et al. (2025) demonstram, no contexto da educação do campo, a importância de considerar as relações entre educação intercultural, práticas decoloniais e realidade territorial. O território não constitui apenas o espaço físico no qual a escola está localizada, mas também reúne memórias, relações sociais, práticas produtivas, formas de organização comunitária e conhecimentos construídos historicamente. Ao incorporar o território às práticas pedagógicas, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e permite que os conteúdos curriculares sejam relacionados às experiências concretas dos estudantes.

A experiência, por sua vez, pode constituir uma ponte entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos produzidos no cotidiano. Silva (2025) contribui para essa compreensão ao analisar a interculturalidade crítica decolonial como possibilidade de valorização de espaços, narrativas e experiências historicamente silenciados. A aprendizagem torna-se mais significativa quando os estudantes conseguem estabelecer relações entre os conteúdos escolares e as experiências vivenciadas em suas comunidades, famílias e territórios. Dessa forma, a escola pode deixar de ser compreendida como espaço isolado da realidade social e assumir uma função de mediação entre diferentes formas de conhecimento.

O diálogo entre ciência, cultura, território e experiência requer, portanto, uma concepção pedagógica aberta à pluralidade epistemológica. Tola Colque (2026) relaciona pedagogia decolonial e construção de uma educação intercultural, reforçando a necessidade de práticas que reconheçam a diversidade dos modos de conhecer. Esse diálogo não deve eliminar as especificidades de cada forma de conhecimento, mas possibilitar que diferentes perspectivas contribuam para a compreensão de problemas complexos. A educação intercultural, nesse sentido, pode favorecer uma formação mais crítica ao ensinar os estudantes a analisar diferentes perspectivas, identificar contextos de produção dos conhecimentos e compreender que os saberes são construídos em relações históricas, culturais e sociais.

2.3.4. Escola como espaço de encontro entre diferentes culturas

A escola constitui um dos principais espaços sociais de encontro entre sujeitos pertencentes a diferentes grupos culturais, linguísticos, territoriais e sociais. Por essa razão, sua organização curricular e suas práticas pedagógicas podem desempenhar papel decisivo na valorização ou na invisibilização da diversidade. Carvalho e Nascimento (2021) destacam a relação entre interculturalidade e decolonialidade epistêmica, permitindo compreender que a

escola precisa problematizar modelos educativos que privilegiam determinadas referências culturais em detrimento de outras. Nesse sentido, o espaço escolar deve ser concebido como território de diálogo, no qual as diferenças possam ser reconhecidas e trabalhadas pedagogicamente.

A presença de diferentes culturas na escola exige práticas que ultrapassem a lógica da simples tolerância. Fleuri e Fleuri (2019), ao abordarem a aprendizagem com os povos indígenas brasileiros, contribuem para pensar a escola como espaço de reconhecimento de diferentes modos de vida e de produção de conhecimento. A convivência intercultural pressupõe abertura para aprender com o outro e não apenas sobre o outro. Essa distinção é importante porque desloca o estudante e as comunidades culturalmente diversas de uma posição de objeto de estudo para uma posição de sujeitos capazes de contribuir para a construção do conhecimento escolar.

A escola como espaço de encontro cultural também precisa considerar as linguagens utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem. Pupp Spinassé (2024) demonstra a importância da perspectiva intercultural e decolonial no ensino de línguas, evidenciando que as práticas linguísticas estão relacionadas às identidades e às relações culturais. Em contextos escolares marcados pela diversidade linguística, o reconhecimento das diferentes formas de expressão pode favorecer a participação dos estudantes e ampliar suas possibilidades de pertencimento. Dessa maneira, trabalhar com diferentes linguagens significa também reconhecer as trajetórias culturais dos sujeitos e criar condições para que suas experiências sejam incorporadas às práticas pedagógicas.

O encontro entre culturas pode ainda ser favorecido por experiências educativas desenvolvidas em contextos bilíngues e interculturais. Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025) analisam experiências em instituições bilíngues do Equador e evidenciam a relevância de práticas fundamentadas na interculturalidade crítica e na pedagogia decolonial. Essas experiências permitem compreender que o diálogo intercultural demanda participação, reconhecimento e transformação das práticas institucionais. A escola precisa criar condições para que diferentes culturas não sejam apenas apresentadas, mas efetivamente participem da construção das experiências educativas e da organização dos processos de aprendizagem.

A escola pode assumir uma função social mais ampla, tornando-se espaço de construção de relações democráticas e de reconhecimento das diferenças. Vergutz et al. (2025), ao relacionarem educação intercultural e práticas decoloniais à educação do campo, demonstram a importância de considerar as experiências territoriais e comunitárias na organização dos processos educativos. A escola inserida em determinado território precisa estabelecer diálogo com a comunidade e reconhecer os conhecimentos nela produzidos. Assim,

o encontro entre diferentes culturas pode transformar a própria instituição educativa, fortalecendo relações de cooperação, participação e reconhecimento mútuo.

2.3.5. Interculturalidade crítica e construção de práticas educativas democráticas

A interculturalidade crítica representa uma perspectiva que procura ultrapassar modelos educativos baseados na simples celebração da diversidade, direcionando a atenção para as relações de poder que produzem desigualdades entre grupos e conhecimentos. Carvalho e Nascimento (2021) aproximam interculturalidade e decolonialidade epistêmica, permitindo compreender que uma prática educativa democrática precisa questionar os mecanismos que definem quais conhecimentos, culturas e experiências recebem maior legitimidade. Dessa maneira, a democracia educacional não se limita ao direito de acesso à escola, mas envolve também o direito de participar da produção do conhecimento e de ter sua identidade cultural reconhecida.

A construção de práticas democráticas depende da criação de relações pedagógicas nas quais os estudantes possam participar ativamente dos processos de aprendizagem. Peixoto e Mello (2023) relacionam interculturalidade e decolonização por meio da educação, contribuindo para compreender que a transformação pedagógica envolve a participação dos diferentes sujeitos e a problematização das estruturas que sustentam desigualdades. A sala de aula pode ser compreendida, nesse sentido, como espaço de diálogo e construção coletiva, no qual professores e estudantes compartilham experiências, analisam diferentes perspectivas e produzem conhecimentos de maneira colaborativa. A autoridade docente permanece importante, mas deixa de significar exclusividade na produção das interpretações legítimas.

A interculturalidade crítica também favorece práticas pedagógicas que reconhecem diferentes experiências e formas de conhecimento. Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025) evidenciam a importância da articulação entre pedagogia decolonial e interculturalidade crítica em instituições educacionais bilíngues, demonstrando que o trabalho pedagógico pode contribuir para fortalecer o reconhecimento das diferenças culturais e linguísticas. Essa abordagem possibilita desenvolver atividades nas quais os estudantes sejam convidados a relacionar conteúdos escolares com suas experiências, culturas e territórios. A prática educativa torna-se, assim, mais participativa e contextualizada, fortalecendo a capacidade dos sujeitos de interpretar criticamente suas próprias realidades.

A dimensão democrática da interculturalidade também exige atenção às desigualdades produzidas pela articulação de diferentes marcadores sociais. Velásquez Atehortúa (2020), ao abordar uma pedagogia decolonial para o ensino da interseccionalidade, contribui para compreender que as práticas educativas precisam considerar a complexidade das experiências

sociais. Uma educação democrática não pode tratar todos os sujeitos como se estivessem submetidos às mesmas condições de participação, pois diferentes formas de desigualdade podem interferir no acesso, na permanência, na expressão e no reconhecimento dentro da escola. A perspectiva intercultural crítica permite, portanto, ampliar a compreensão sobre inclusão e desenvolver práticas pedagógicas sensíveis às diferentes condições vivenciadas pelos estudantes.

A construção de práticas educativas democráticas exige, finalmente, que a interculturalidade seja incorporada à organização cotidiana da escola e não permaneça restrita ao discurso pedagógico. Tola Colque (2026) e Silva (2025) reforçam a relevância da pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica para a construção de experiências educativas orientadas pela pluralidade. Isso implica revisar currículos, metodologias, materiais didáticos, formas de avaliação e relações entre escola e comunidade. Quando a diversidade é assumida como princípio estruturante, a escola pode contribuir para formar sujeitos capazes de dialogar com diferentes perspectivas, reconhecer desigualdades, participar coletivamente da produção do conhecimento e atuar de maneira crítica e responsável na sociedade.

2.4. PLURALIDADE EPISTEMOLÓGICA E JUSTIÇA COGNITIVA

A pluralidade epistemológica constitui um dos fundamentos centrais das perspectivas decoloniais aplicadas à educação, pois questiona a existência de uma única forma legítima de produzir, organizar e validar conhecimentos. Historicamente, instituições educacionais foram estruturadas a partir de critérios que privilegiaram determinadas tradições científicas, linguagens, autores e metodologias, produzindo assimetrias entre diferentes formas de conhecer. A interculturalidade crítica e a decolonialidade epistêmica permitem problematizar essas hierarquizações e reconhecer que conhecimentos indígenas, afrodescendentes, populares, comunitários, territoriais e experienciais também participam da constituição da realidade social e educacional (Carvalho; Nascimento, 2021). A justiça cognitiva, portanto, não significa rejeitar a ciência acadêmica, mas ampliar as condições de diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento.

Essa perspectiva exige compreender que o conhecimento é produzido em contextos históricos, culturais e territoriais específicos. As experiências dos povos indígenas brasileiros, por exemplo, evidenciam formas próprias de interpretar a natureza, a coletividade, a territorialidade, a memória e os processos educativos, oferecendo elementos para uma educação que ultrapasse modelos exclusivamente eurocentrados (Fleuri; Fleuri, 2019). A valorização dessas experiências não implica transformar conhecimentos tradicionais em objetos meramente ilustrativos do currículo, mas reconhecê-los como formas legítimas de produção de sentidos e

de compreensão do mundo. Dessa maneira, a pluralidade epistemológica passa a representar uma condição para que a educação reconheça diferentes sujeitos como participantes ativos dos processos de construção do conhecimento.

A justiça cognitiva também pressupõe a revisão das relações de poder presentes nos processos de ensino, pesquisa e produção acadêmica. Quando determinados conhecimentos são considerados universais enquanto outros são classificados como locais, populares ou não científicos, estabelece-se uma hierarquia que ultrapassa a dimensão curricular e alcança os próprios critérios de reconhecimento dos sujeitos produtores de conhecimento. Peixoto e Mello (2023) permitem compreender, nesse sentido, que a interculturalidade articulada à decolonialidade pode contribuir para questionar estruturas que naturalizam determinadas formas de conhecimento como superiores. O desafio consiste, portanto, em construir espaços educacionais nos quais diferentes perspectivas possam estabelecer relações de diálogo, confronto crítico e complementaridade, sem que a diferença seja convertida automaticamente em desigualdade.

A construção de uma educação epistemicamente plural requer, ainda, mudanças nas práticas pedagógicas, nos currículos, na formação docente e nos critérios institucionais de reconhecimento acadêmico. Não basta acrescentar conteúdos sobre diferentes culturas sem alterar as relações que definem quem pode falar, quais conhecimentos são ensinados e quais experiências são consideradas cientificamente relevantes. Pupp Spinassé (2024), ao discutir a interculturalidade sob uma perspectiva decolonial no ensino de línguas, evidencia a importância de transformar as próprias relações pedagógicas e os modos de interação com a diversidade. Essa compreensão amplia a responsabilidade educativa, pois desloca a interculturalidade de uma abordagem meramente temática para uma perspectiva capaz de reorganizar práticas, relações e processos de aprendizagem.

A pluralidade epistemológica pode ser compreendida como um caminho para a democratização da educação e para a construção de uma verdadeira ecologia de conhecimentos. Experiências desenvolvidas em instituições bilíngues demonstram que a articulação entre pedagogia decolonial e interculturalidade crítica pode favorecer práticas educativas nas quais diferentes repertórios culturais participam efetivamente da aprendizagem (Quichimbo Saquichagua; Umaña Serrato, 2025). Essa transformação também demanda atenção às relações entre cultura, classe, território, raça, gênero e outras dimensões que atravessam a produção do conhecimento, conforme a perspectiva decolonial e interseccional discutida por Velásquez Atehortúa (2020). Assim, a justiça cognitiva não se limita ao reconhecimento simbólico da diversidade, mas envolve a criação de condições concretas para que diferentes sujeitos possam produzir, compartilhar, questionar e legitimar conhecimentos.

2.4.1. Racismo epistêmico e hierarquização dos conhecimentos

O racismo epistêmico pode ser compreendido como um processo pelo qual determinados sujeitos, tradições intelectuais e formas de conhecimento são sistematicamente considerados mais legítimos, racionais ou universais do que outros. No campo educacional, essa dinâmica pode manifestar-se na seleção curricular, na predominância de determinados autores, na valorização de referências acadêmicas específicas e na marginalização de conhecimentos produzidos fora dos centros tradicionais de produção científica. Carvalho e Nascimento (2021), ao relacionarem decolonialidade epistêmica e interculturalidade, contribuem para compreender que a educação não está dissociada das relações históricas de poder que determinaram quais conhecimentos seriam reconhecidos como legítimos.

A hierarquização epistemológica também pode ocorrer de maneira aparentemente neutra, quando os currículos apresentam determinados conhecimentos como universais e relegam outros à condição de particularidades culturais. Nesse processo, saberes indígenas e afrodescendentes, por exemplo, podem ser apresentados apenas em momentos comemorativos ou como conteúdos complementares, sem que suas epistemologias sejam efetivamente consideradas na organização do conhecimento escolar. Fleuri e Fleuri (2019) demonstram a importância de aprender com os povos indígenas brasileiros a partir de suas próprias experiências e perspectivas, deslocando a relação educativa de uma lógica exclusivamente assimilacionista para uma possibilidade de aprendizagem intercultural.

Essa problemática revela que combater o racismo epistêmico exige mais do que ampliar a presença quantitativa de determinados grupos no espaço escolar. É necessário questionar os critérios utilizados para definir o que é conhecimento válido, quem pode produzi-lo e quais instituições possuem autoridade para legitimá-lo. Peixoto e Mello (2023) situam a interculturalidade como possibilidade de enfrentar essas estruturas mediante processos educativos capazes de estabelecer relações menos hierárquicas entre diferentes saberes. A transformação, portanto, envolve tanto o conteúdo ensinado quanto as estruturas de poder que organizam sua seleção e transmissão.

No cotidiano pedagógico, o enfrentamento dessas hierarquizações pode ocorrer por meio da valorização das experiências dos estudantes, da investigação de conhecimentos produzidos nos territórios e da inclusão de diferentes perspectivas culturais nos processos de aprendizagem. A interculturalidade decolonial não propõe uma simples substituição de um conhecimento por outro, mas a construção de relações críticas entre conhecimentos. Pupp Spinassé (2024) demonstra que essa perspectiva pode ser incorporada às práticas de ensino, permitindo que a diversidade cultural seja compreendida como elemento constitutivo do processo educativo e não apenas como conteúdo adicional.

Desse modo, superar o racismo epistêmico implica transformar a própria concepção de conhecimento que orienta a educação. A escola precisa deixar de funcionar como espaço de reprodução automática de hierarquias e assumir-se como ambiente de problematização, diálogo e produção compartilhada. As experiências de educação intercultural e práticas decoloniais em contextos rurais evidenciam que os conhecimentos vinculados aos territórios podem contribuir significativamente para a construção de processos pedagógicos mais contextualizados (Vergutz et al., 2025). A superação da hierarquização epistemológica, portanto, depende da capacidade institucional de reconhecer a diversidade como princípio estruturante da aprendizagem.

2.4.2. Epistemologias do Sul e pluralidade das formas de conhecer

As Epistemologias do Sul oferecem uma perspectiva crítica para compreender que a produção do conhecimento não está restrita aos espaços acadêmicos tradicionalmente reconhecidos. Essa abordagem permite deslocar o olhar para experiências sociais produzidas em contextos historicamente submetidos à marginalização, reconhecendo que comunidades, movimentos sociais, povos tradicionais e grupos subalternizados também desenvolvem conhecimentos sobre suas próprias realidades. No campo educacional, essa perspectiva contribui para questionar a ideia de que somente determinados modelos científicos possuem capacidade de explicar o mundo e produzir conhecimentos socialmente relevantes.

A valorização das diferentes formas de conhecer encontra expressão concreta nas experiências educativas desenvolvidas com povos indígenas. Fleuri e Fleuri (2019) evidenciam a possibilidade de aprender a partir das epistemologias indígenas, o que implica reconhecer que território, memória, espiritualidade, coletividade, natureza e oralidade podem integrar processos educativos complexos. Essa compreensão amplia a noção tradicional de currículo e permite reconhecer que a aprendizagem não ocorre exclusivamente por meio dos conteúdos sistematizados pelas instituições escolares.

A pluralidade epistemológica não significa estabelecer uma equivalência simplista entre todos os conhecimentos. O diálogo intercultural exige reconhecer diferenças de objetivos, métodos, linguagens, contextos e critérios de validação. Nesse sentido, a perspectiva decolonial propõe relações críticas entre os conhecimentos, permitindo identificar tanto suas especificidades quanto suas possibilidades de articulação. Carvalho e Nascimento (2021) demonstram que a decolonialidade epistêmica articulada à interculturalidade pode contribuir para deslocar modelos educacionais baseados em uma única referência epistemológica.

No contexto escolar, essa concepção pode ser materializada por meio de projetos que articulem ciência, cultura, território e experiência, possibilitando que os estudantes investiguem fenômenos a partir de múltiplos referenciais. Experiências de educação intercultural em

contextos bilíngues indicam que a pedagogia decolonial pode favorecer processos nos quais diferentes repertórios culturais participam da construção do conhecimento (Quichimbo Saquichagua; Umaña Serrato, 2025). O conhecimento escolar, nessa perspectiva, deixa de ser compreendido como um sistema fechado e passa a constituir-se por meio da interação entre diferentes experiências.

A pluralidade das formas de conhecer também exige atenção às desigualdades que atravessam os sujeitos. Uma perspectiva intercultural verdadeiramente crítica precisa considerar que as diferenças culturais estão relacionadas a relações de poder e a processos históricos de exclusão. Velásquez Atehortúa (2020) contribui para esse debate ao aproximar pedagogia decolonial e interseccionalidade, demonstrando a importância de compreender as múltiplas dimensões que interferem na experiência educativa. As Epistemologias do Sul podem contribuir para uma educação que reconheça diferentes formas de interpretar a realidade sem perder de vista as condições sociais que determinam sua possibilidade de reconhecimento.

2.4.3. Justiça cognitiva e democratização da produção do conhecimento

A justiça cognitiva representa um princípio fundamental para a construção de sistemas educativos nos quais diferentes sujeitos tenham condições de participar da produção e circulação do conhecimento. Seu fundamento está relacionado à necessidade de enfrentar desigualdades que não se restringem ao acesso à escola ou à universidade, mas envolvem também o direito de diferentes grupos terem seus conhecimentos reconhecidos. Nesse sentido, democratizar a educação significa ampliar não apenas o número de sujeitos que acessam as instituições, mas também as possibilidades de participação desses sujeitos na definição dos conhecimentos considerados relevantes.

A democratização epistemológica exige que os estudantes sejam compreendidos como sujeitos produtores de conhecimento e não apenas como receptores de conteúdos. Suas experiências familiares, culturais, territoriais e comunitárias podem constituir pontos de partida para processos investigativos e pedagógicos. Fleuri e Fleuri (2019), ao abordarem a aprendizagem com povos indígenas brasileiros, reforçam a importância de estabelecer relações educativas nas quais diferentes sujeitos possam ensinar e aprender mutuamente, rompendo com modelos exclusivamente verticalizados.

Essa perspectiva possui implicações diretas para a organização curricular. Um currículo comprometido com a justiça cognitiva precisa possibilitar o encontro entre conhecimentos científicos e outros repertórios produzidos socialmente, criando oportunidades para que os estudantes compreendam diferentes maneiras de interpretar problemas, fenômenos e experiências. Peixoto e Mello (2023) associam a interculturalidade à possibilidade de

transformação das práticas educativas, permitindo que o processo de decolonização seja pensado como movimento de revisão das relações estabelecidas entre cultura, conhecimento e educação.

A democratização da produção do conhecimento também depende da formação dos professores. Educadores precisam desenvolver condições teóricas e metodológicas para reconhecer diferentes saberes sem reduzi-los a elementos decorativos do currículo (Tola Colque, 2026). A perspectiva intercultural crítica exige capacidade de escuta, diálogo, problematização e mediação entre diferentes repertórios culturais. Nesse sentido, experiências relacionadas à pedagogia decolonial evidenciam que a transformação pedagógica ocorre quando a diversidade passa a interferir efetivamente nas formas de ensinar, aprender e construir conhecimento.

A justiça cognitiva ultrapassa a dimensão do acesso e alcança a participação efetiva na produção do conhecimento (Vergutz et al., 2025). Uma educação democrática precisa criar condições para que diferentes sujeitos possam formular perguntas, apresentar interpretações, produzir narrativas, investigar seus territórios e participar das decisões relacionadas ao processo educativo. Práticas de educação intercultural e decolonial em diferentes contextos demonstram que essa democratização pode fortalecer vínculos entre escola, comunidade e território, contribuindo para processos educativos mais participativos e socialmente contextualizados..

2.4.4. Reconhecimento dos diferentes sujeitos produtores de saberes

Reconhecer os diferentes sujeitos produtores de saberes implica superar a concepção segundo a qual a produção do conhecimento é uma atribuição exclusiva de especialistas vinculados às instituições acadêmicas. Famílias, comunidades, povos indígenas, agricultores, trabalhadores, movimentos sociais, mestres da cultura popular e diferentes grupos territoriais produzem conhecimentos a partir de suas experiências e necessidades. No âmbito educacional, essa compreensão amplia as possibilidades de aprendizagem e permite que os estudantes estabeleçam relações mais significativas entre os conteúdos escolares e as realidades nas quais estão inseridos.

O reconhecimento dos sujeitos produtores de saberes está diretamente relacionado à construção de relações interculturais. Carvalho e Nascimento (2021) demonstram que a decolonialidade epistêmica demanda uma revisão das formas pelas quais diferentes conhecimentos são reconhecidos no campo educacional. Isso significa compreender que reconhecer a diversidade cultural não é apenas identificar a existência de diferentes grupos, mas criar condições para que esses grupos participem efetivamente da construção dos processos educativos.

A experiência dos povos indígenas é especialmente relevante para essa discussão, pois apresenta modos de produção de conhecimento articulados ao território, à memória coletiva, à oralidade e às relações comunitárias. Fleuri e Fleuri (2019) mostram que aprender com os povos indígenas exige deslocar a posição tradicional do educador como único detentor do conhecimento, possibilitando uma relação mais horizontal entre os participantes do processo educativo. Essa mudança pode contribuir para uma pedagogia na qual ensinar e aprender sejam compreendidos como processos recíprocos.

O reconhecimento dos sujeitos produtores de conhecimento também deve estar presente nos materiais didáticos e nas práticas curriculares. A representação de diferentes grupos precisa superar estereótipos e permitir que suas próprias vozes, experiências e interpretações estejam presentes nos processos educativos. Silva (2025), ao discutir a interculturalidade crítica decolonial, evidencia a importância de utilizar experiências culturais e espaços de memória como possibilidades de análise e produção de conhecimentos. Dessa maneira, os espaços sociais e culturais podem ser incorporados ao currículo como territórios de aprendizagem.

Essa perspectiva exige ainda considerar as desigualdades que determinam quais sujeitos possuem maior possibilidade de serem ouvidos (Quichimbo Saquichagua; Umaña Serrato, 2025). Uma política de reconhecimento epistemológico precisa enfrentar processos de invisibilização e criar condições para que grupos historicamente marginalizados participem da produção curricular, da pesquisa e da construção de práticas pedagógicas. A educação intercultural e decolonial pode, nesse sentido, constituir-se como espaço de ampliação da participação e de valorização das experiências plurais, especialmente quando articulada às realidades concretas dos territórios e das comunidades.

2.4.5. Da monocultura epistemológica à ecologia de conhecimentos

A passagem de uma monocultura epistemológica para uma ecologia de conhecimentos representa uma transformação profunda na maneira de conceber os processos educativos. A monocultura caracteriza-se pela predominância de uma referência epistemológica apresentada como universal, enquanto a ecologia de conhecimentos pressupõe a coexistência crítica e dialógica de diferentes formas de interpretar e compreender a realidade. Na educação, essa mudança implica reconhecer que os conhecimentos científicos podem dialogar com saberes culturais, territoriais, comunitários e tradicionais, ampliando as possibilidades de aprendizagem e investigação.

A ecologia de conhecimentos não deve ser compreendida como simples acumulação de conteúdos provenientes de diferentes culturas. O desafio consiste em criar relações efetivas

entre os conhecimentos, permitindo que cada perspectiva seja compreendida em seu contexto e que os estudantes possam analisar suas aproximações, diferenças e possibilidades de articulação. Carvalho e Nascimento (2021) sustentam a importância de relacionar decolonialidade epistêmica e interculturalidade para questionar estruturas educacionais que naturalizam determinadas formas de conhecimento como superiores.

No âmbito da prática pedagógica, essa perspectiva pode ser concretizada por meio de projetos interdisciplinares, pesquisas territoriais, rodas de conversa, narrativas orais, estudos de memória, atividades comunitárias e investigação de problemas concretos. Experiências desenvolvidas em contextos de educação do campo mostram que práticas interculturais e decoloniais podem aproximar os processos educativos das realidades socioculturais dos estudantes (Vergutz et al., 2025). O território, nessa perspectiva, deixa de ser apenas espaço geográfico e passa a constituir-se como fonte de experiências, conhecimentos e aprendizagens.

A ecologia de conhecimentos também amplia as possibilidades de uma educação intercultural crítica, pois permite compreender que os sujeitos não possuem identidades e experiências isoladas. As relações entre cultura, território, linguagem, gênero, classe, pertencimento e outras dimensões produzem experiências educativas diferenciadas. A aproximação entre pedagogia decolonial e interseccionalidade proposta por Velásquez Atehortúa (2020) reforça a necessidade de considerar essas múltiplas dimensões na construção de práticas educativas capazes de enfrentar processos de exclusão e desigualdade.

A transição da monocultura epistemológica para uma ecologia de conhecimentos representa uma possibilidade concreta de democratização da educação. Essa transformação não significa abandonar o conhecimento científico, mas ampliar suas possibilidades de diálogo com outros sistemas de conhecimento, criando condições para que a escola se constitua como espaço de encontro, investigação e produção compartilhada (Tola Colque, 2026). A pedagogia decolonial, ao articular pluralidade, interculturalidade e reconhecimento dos sujeitos, contribui para uma concepção educativa na qual diferentes formas de conhecer podem participar da construção de respostas para os desafios sociais contemporâneos.

2.5. SABERES INDÍGENAS, AFRICANOS, AFRO-BRASILEIROS E TRADICIONAIS

A discussão sobre saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros e tradicionais ocupa lugar central no debate contemporâneo sobre pedagogias decoloniais e interculturalidade na educação, sobretudo porque questiona a ideia de que existe uma única forma legítima de produzir, organizar e transmitir conhecimento. Historicamente, os sistemas educacionais foram estruturados por referências que privilegiaram determinadas tradições intelectuais, linguagens, autores e formas de racionalidade, contribuindo para a invisibilização ou subalternização de

conhecimentos produzidos por povos e comunidades que possuem outras maneiras de interpretar a realidade. Nesse sentido, a decolonialidade epistêmica propõe deslocar o olhar pedagógico para reconhecer a existência de múltiplas racionalidades, experiências e formas de conhecimento, articulando-as ao processo educativo de maneira crítica e não hierarquizada (Carvalho; Nascimento, 2021). Essa perspectiva é particularmente relevante quando se considera que os conhecimentos indígenas, africanos, afro-brasileiros e tradicionais não constituem apenas conteúdos culturais que podem ser acrescentados ao currículo, mas expressam sistemas complexos de interpretação do mundo, construídos historicamente por meio da oralidade, da ancestralidade, do território, da experiência coletiva e da relação entre seres humanos e natureza.

No caso dos conhecimentos indígenas, a educação decolonial encontra possibilidades de aprendizagem na observação dos modos pelos quais diferentes povos articulam território, memória, linguagem, espiritualidade, natureza, comunidade e formação humana. A experiência dos povos indígenas brasileiros demonstra que aprender pode significar participar da vida comunitária, observar os ciclos naturais, ouvir os mais velhos, compreender os territórios e desenvolver responsabilidades coletivas, ultrapassando uma concepção escolar restrita à transmissão formal de conteúdos. Fleuri e Fleuri (2019) destacam a importância de aprender com os povos indígenas para a construção de uma educação decolonial, o que implica superar perspectivas que transformam esses sujeitos em simples objetos de estudo e reconhecer sua condição de produtores de conhecimentos. Essa mudança exige que a escola estabeleça relações pedagógicas fundamentadas no respeito, na escuta e no diálogo, evitando apropriações superficiais ou folclorizantes das culturas indígenas.

A valorização dos saberes africanos e afro-brasileiros também constitui dimensão indispensável para uma educação comprometida com a superação das desigualdades epistemológicas. As contribuições africanas e afro-brasileiras atravessam diferentes dimensões da sociedade, incluindo formas de organização comunitária, linguagens, manifestações artísticas, tecnologias, conhecimentos sobre natureza, práticas de cuidado, religiosidades, musicalidades, oralidades, culinária, filosofia, memória e modos de resistência. Entretanto, a presença desses conhecimentos no currículo escolar ainda precisa ser compreendida para além de abordagens episódicas relacionadas a datas comemorativas ou representações estereotipadas. A interculturalidade de perspectiva crítica exige compreender as relações de poder que determinaram quais conhecimentos seriam reconhecidos como universais e quais seriam classificados como particulares, periféricos ou não científicos. Nessa direção, Peixoto e Mello (2023) relacionam interculturalidade e decolonização por meio da educação, evidenciando a

necessidade de práticas educativas capazes de enfrentar estruturas que reproduzem desigualdades culturais e epistemológicas.

A incorporação dos saberes tradicionais ao processo educativo também requer uma mudança na própria concepção de currículo. Em vez de considerar o conhecimento escolar como uma estrutura fechada, previamente definida e separada das experiências sociais dos estudantes, uma perspectiva intercultural e decolonial pode compreendê-lo como espaço de diálogo entre diferentes conhecimentos. Essa abordagem permite estabelecer relações entre ciência, cultura, território e experiência, sem eliminar as especificidades de cada forma de saber. No ensino de línguas, por exemplo, Pupp Spinassé (2024) demonstra a possibilidade de articular interculturalidade e perspectiva decolonial, indicando que o ensino pode ultrapassar a transmissão de estruturas linguísticas e promover reflexão sobre diferentes culturas, identidades e relações de poder. Assim, o currículo torna-se espaço de problematização das diferenças e de construção de aprendizagens que consideram os sujeitos em sua complexidade histórica e cultural.

A interculturalidade crítica, nesse contexto, não significa apenas colocar diferentes culturas lado a lado, mas criar condições para que elas possam dialogar em relações mais equilibradas. Essa distinção é fundamental porque uma prática educativa pode mencionar culturas indígenas, africanas ou tradicionais e, ainda assim, preservar uma estrutura curricular que continua considerando determinado conhecimento como superior aos demais. A perspectiva crítica exige, portanto, questionar os critérios utilizados para definir o que deve ser ensinado, quem pode produzir conhecimento, quais autores são reconhecidos e quais experiências são consideradas cientificamente relevantes. Silva (2025), ao discutir a interculturalidade crítica decolonial, contribui para essa compreensão ao evidenciar a importância de analisar os espaços educativos e culturais considerando as relações históricas de poder, representação e reconhecimento. Dessa maneira, valorizar os saberes tradicionais significa também transformar as condições pelas quais esses saberes entram em circulação no espaço escolar.

Em muitas comunidades indígenas, africanas, afro-brasileiras, rurais, ribeirinhas e tradicionais, a aprendizagem ocorre mediante narrativas, histórias, cantos, observações, práticas coletivas e relações intergeracionais. Essas formas de transmissão não devem ser interpretadas como ausência de sistematização, pois possuem mecanismos próprios de preservação, atualização e circulação dos conhecimentos. Ao reconhecer a oralidade como dimensão epistemológica, a escola pode ampliar suas práticas pedagógicas e desenvolver atividades que envolvam entrevistas com membros da comunidade, registros de histórias locais, rodas de conversa, narrativas familiares, produção audiovisual, mapas culturais e projetos de memória.

A experiência educacional passa, assim, a reconhecer que aprender também significa escutar, observar, participar e estabelecer relações com sujeitos que historicamente foram afastados dos espaços formais de produção do conhecimento.

A perspectiva decolonial também permite compreender que os saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros e tradicionais estão diretamente relacionados às lutas por reconhecimento, território, identidade e dignidade. A produção do conhecimento não ocorre em um espaço neutro, pois está relacionada às condições sociais e políticas nas quais determinados sujeitos podem falar, ensinar, pesquisar e ser reconhecidos. Por isso, a educação intercultural precisa enfrentar processos de silenciamento que atingem grupos historicamente marginalizados. Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025), ao analisarem experiências de instituições bilíngues no Equador, relacionam pedagogia decolonial e interculturalidade crítica, demonstrando a importância de práticas educacionais que reconheçam a diversidade cultural e linguística como dimensão estruturante da formação. Essa perspectiva pode contribuir para pensar experiências brasileiras nas quais língua, território, identidade e cultura também precisam ser integrados às práticas educativas.

A educação do campo oferece igualmente possibilidades importantes para a valorização dos saberes tradicionais, especialmente porque permite reconhecer as relações entre território, trabalho, cultura, comunidade e formação escolar. Em comunidades rurais e tradicionais, os conhecimentos relacionados à agricultura, ao manejo ambiental, às práticas comunitárias, à alimentação, às festas, às formas de organização coletiva e às relações com o território constituem experiências educativas relevantes. Vergutz et al. (2025) aproximam educação intercultural e práticas decoloniais na perspectiva da educação do campo, contribuindo para uma compreensão da escola como instituição que pode dialogar com os conhecimentos produzidos pelas comunidades. Esse diálogo não significa substituir os conhecimentos científicos, mas estabelecer relações pedagógicas capazes de colocar diferentes formas de conhecimento em interação, permitindo que os estudantes compreendam tanto sua realidade local quanto os conhecimentos sistematizados em diferentes campos científicos.

A perspectiva decolonial demanda ainda atenção às interseções entre cultura, gênero, raça, classe, território, língua e outras dimensões que atravessam as experiências dos sujeitos. O reconhecimento de um conhecimento como legítimo não pode ocorrer de maneira dissociada das condições sociais daqueles que o produzem. Velásquez Atehortúa (2020), ao discutir uma pedagogia decolonial para o ensino da interseccionalidade, contribui para compreender que práticas pedagógicas comprometidas com a transformação precisam considerar a multiplicidade das experiências e das posições sociais. Isso significa que uma educação intercultural não deve tratar indígenas, negros, comunidades tradicionais ou outros grupos como categorias

homogêneas, mas reconhecer a diversidade interna existente em cada coletividade e as diferentes experiências construídas em contextos históricos específicos.

A construção de uma educação intercultural fundamentada em saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros e tradicionais também implica repensar a formação dos professores. O educador precisa desenvolver conhecimentos históricos, culturais e pedagógicos que lhe permitam trabalhar com a diversidade sem reproduzir estereótipos, exotizações ou interpretações superficiais. A formação docente deve favorecer a capacidade de ouvir diferentes sujeitos, analisar criticamente os materiais didáticos, reconhecer ausências curriculares e construir metodologias que possibilitem a participação das comunidades. Tola Colque (2026) associa pedagogia decolonial e construção de uma educação intercultural, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem a simples inclusão formal da diversidade e promovam mudanças nas relações estabelecidas entre conhecimento, cultura e educação.

A escola pode assumir uma função estratégica na preservação e na atualização das memórias coletivas. Projetos de pesquisa escolar podem envolver estudantes na documentação de histórias comunitárias, conhecimentos ambientais, manifestações culturais, narrativas familiares e experiências de sujeitos mais velhos. Essas iniciativas permitem que o estudante compreenda que sua comunidade possui uma trajetória histórica e conhecimentos que podem ser investigados, registrados e discutidos criticamente. Ao mesmo tempo, a utilização de procedimentos científicos para investigar saberes tradicionais pode estabelecer uma relação produtiva entre ciência e experiência, evitando tanto a desqualificação desses conhecimentos quanto sua romantização. O objetivo é construir um diálogo epistemológico no qual diferentes conhecimentos possam ser analisados em seus próprios contextos e colocados em relação de maneira ética e reflexiva.

Os saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros e tradicionais devem ser compreendidos como dimensões constitutivas de uma educação comprometida com a pluralidade epistemológica e com a interculturalidade crítica. Sua valorização exige mais do que a inclusão de conteúdos específicos no currículo: requer mudanças nas relações pedagógicas, nos materiais didáticos, na formação docente, nas metodologias de ensino, nas formas de avaliação e nos critérios utilizados para reconhecer o conhecimento. Carvalho e Nascimento (2021) contribuem para esse debate ao articularem decolonialidade epistêmica e interculturalidade, enquanto Fleuri e Fleuri (2019) evidenciam a importância de aprender com os povos indígenas e Peixoto e Mello (2023) reforçam a relação entre interculturalidade e processos de decolonização. Em conjunto, essas perspectivas permitem defender uma educação na qual diferentes povos e comunidades não sejam apenas representados no currículo, mas

reconhecidos como sujeitos produtores de conhecimento, memória, cultura e transformação social.

2.5.1. Oralidade, ancestralidade e transmissão dos saberes

A oralidade constitui uma dimensão fundamental da transmissão dos conhecimentos em diferentes comunidades indígenas, africanas, afro-brasileiras e tradicionais, pois permite que histórias, experiências, valores, práticas e memórias sejam compartilhados entre gerações. Nesse sentido, a oralidade não deve ser compreendida como ausência de registro ou de sistematização, mas como uma forma específica de preservação e circulação do conhecimento.

A perspectiva decolonial amplia a compreensão sobre os modos de aprender ao reconhecer que a produção epistemológica pode ocorrer por meio da escuta, da observação, da participação comunitária e da experiência. Essa concepção aproxima-se das contribuições de Fleuri e Fleuri (2019), para quem aprender com os povos indígenas implica reconhecer outras formas de produzir e transmitir conhecimentos.

Conforme os autores (Grifo próprio, 2026) a ancestralidade, por sua vez, estabelece uma relação entre passado, presente e futuro, permitindo compreender que determinados conhecimentos são continuamente reconstruídos pelas comunidades.

> "A oralidade constitui uma dimensão essencial da transmissão dos saberes, pois possibilita que conhecimentos construídos ao longo das gerações sejam preservados, reinterpretados e compartilhados por meio das narrativas, das memórias, das experiências e das práticas cotidianas. Nas comunidades tradicionais, contar histórias, ensinar por meio da observação, transmitir conhecimentos sobre a natureza, compartilhar experiências de trabalho e preservar narrativas ancestrais representam formas legítimas de ensinar e aprender. A ancestralidade, nesse processo, não corresponde apenas à lembrança do passado, mas constitui uma presença ativa que orienta identidades, valores, práticas culturais e formas de compreender o mundo. Reconhecer esses processos no espaço educacional significa ampliar a compreensão sobre o que pode ser considerado conhecimento e valorizar sujeitos historicamente colocados à margem das instituições formais de ensino." (Wandra Carla Silva Almeida, 2026, Grifo próprio)

> "A transmissão dos saberes por meio da oralidade evidencia que o conhecimento não se encontra restrito aos livros, às instituições escolares ou aos espaços acadêmicos, uma vez que também é produzido e preservado nas experiências familiares, comunitárias e territoriais. A ancestralidade desempenha papel fundamental nesse movimento, porque estabelece vínculos entre gerações e permite que conhecimentos sobre a vida, o território, a natureza, a cultura e as relações sociais sejam continuamente reconstruídos. Quando a escola reconhece essas formas de aprendizagem, cria possibilidades para que os estudantes compreendam que seus familiares, suas comunidades e seus territórios também constituem espaços legítimos de produção de conhecimento. Assim, valorizar a oralidade significa transformar a prática educativa em espaço de escuta, diálogo, reconhecimento e participação, rompendo com perspectivas que consideram legítimo apenas aquilo que foi sistematizado pelas tradições escolares e científicas dominantes." (Simone Helen Drumond Ischkanian, 2026, Grifo próprio)

"A ancestralidade constitui uma dimensão fundamental para compreender a permanência e a transformação dos saberes culturais, especialmente quando esses conhecimentos são transmitidos pela oralidade e pelas práticas vivenciadas coletivamente. Cada narrativa compartilhada, cada experiência ensinada pelos mais velhos e cada prática cultural preservada representa uma forma de continuidade histórica que contribui para a constituição das identidades individuais e coletivas. Nesse sentido, a educação pode assumir uma perspectiva mais ampla ao reconhecer que aprender também significa escutar, observar, participar, experimentar e estabelecer vínculos com aqueles que carregam conhecimentos construídos ao longo de diferentes gerações. A valorização da oralidade no processo educativo contribui, portanto, para fortalecer a memória coletiva e para reconhecer que diferentes comunidades possuem modos próprios de produzir, organizar, preservar e transmitir conhecimentos." (Gladys Nogueira Cabral, 2026, Grifo próprio)

"A oralidade representa uma prática de resistência cultural quando permite que conhecimentos, histórias e experiências sejam preservados mesmo diante de processos históricos de silenciamento e desvalorização de determinadas culturas. Por meio das palavras, das narrativas familiares, dos relatos comunitários, dos cantos, das histórias e das experiências compartilhadas, diferentes grupos sociais mantêm vivas referências que ajudam a compreender suas origens, seus territórios e suas formas de existência. A ancestralidade, nesse contexto, fortalece a relação entre passado, presente e futuro, possibilitando que as novas gerações não apenas recebam conhecimentos, mas também os recriem conforme as necessidades de seu tempo. Inserir essas dimensões na educação significa reconhecer que a aprendizagem pode ocorrer em múltiplos espaços e que os conhecimentos comunitários possuem relevância para a formação humana, cultural e social dos estudantes." (Silvana Nascimento de Carvalho, 2026, Grifo próprio)

"A transmissão dos saberes constitui um processo dinâmico no qual a oralidade exerce função essencial na preservação das experiências acumuladas pelas comunidades. O conhecimento transmitido entre gerações não permanece imóvel, pois é reinterpretado de acordo com novas circunstâncias, mantendo, entretanto, vínculos com memórias, valores, práticas e referências ancestrais. Os mais velhos assumem, nesse processo, importante papel educativo, pois suas experiências constituem fontes de aprendizagem que podem dialogar com os conhecimentos desenvolvidos pela escola. Ao reconhecer essa dimensão, a educação amplia seus horizontes epistemológicos e possibilita que os estudantes compreendam a aprendizagem como processo construído pela interação entre diferentes sujeitos, tempos, territórios e experiências. Dessa maneira, a oralidade deixa de ser compreendida apenas como instrumento de comunicação e passa a ser reconhecida como prática de preservação cultural e produção de conhecimento." (Sygride Nascimento de Carvalho, 2026, Grifo próprio)

"A oralidade e a ancestralidade constituem elementos inseparáveis da construção das identidades culturais e da continuidade dos conhecimentos produzidos pelas comunidades. As histórias contadas pelos mais velhos, os conhecimentos relacionados ao território, as práticas de cuidado, os modos de organização coletiva e as experiências compartilhadas constituem um patrimônio imaterial que atravessa gerações. Quando esses saberes encontram espaço na educação, os estudantes podem estabelecer relações mais significativas entre aquilo que aprendem na escola e aquilo que vivenciam em suas famílias e comunidades. Essa aproximação favorece uma educação contextualizada, capaz de reconhecer diferentes experiências como fontes de aprendizagem e de promover relações mais equilibradas entre conhecimento científico, conhecimento tradicional e conhecimento produzido nas práticas sociais. Valorizar a ancestralidade, portanto, significa reconhecer a continuidade histórica dos povos e assegurar que suas memórias permaneçam presentes nos processos educativos contemporâneos." (Gabriel Nascimento de Carvalho, 2026, Grifo próprio)

> "A valorização da oralidade e da ancestralidade no campo educacional possibilita compreender que o conhecimento é construído por diferentes sujeitos em diferentes espaços e tempos históricos. Os saberes transmitidos entre gerações carregam experiências relacionadas ao território, à natureza, ao trabalho, às relações comunitárias, à cultura e às estratégias desenvolvidas para enfrentar desafios cotidianos. Esses conhecimentos não devem ser compreendidos como elementos estáticos ou meramente folclóricos, mas como construções sociais que expressam formas específicas de interpretar e transformar a realidade. Ao incorporar a escuta das comunidades e o diálogo com seus conhecimentos, a educação pode estabelecer relações mais democráticas entre diferentes formas de saber, criando condições para que a escola se transforme em espaço de encontro entre gerações, culturas e experiências. Nesse movimento, a ancestralidade deixa de ocupar uma posição periférica e passa a integrar uma concepção educativa comprometida com a pluralidade epistemológica, a memória social e o reconhecimento da diversidade." (Sandro Garabed Ischkanian, 2026, Grifo próprio)

Histórias contadas pelos mais velhos, práticas culturais, cantos, celebrações, conhecimentos sobre plantas, técnicas produtivas e narrativas sobre o território constituem formas de memória que podem contribuir para processos educativos contextualizados. A escola, ao reconhecer essas experiências, pode desenvolver práticas de pesquisa e aprendizagem que aproximem estudantes, famílias e comunidade, fortalecendo vínculos intergeracionais e culturais.

2.5.2. Conhecimentos indígenas, território e educação

Os conhecimentos indígenas estão profundamente relacionados aos territórios nos quais diferentes povos constroem suas experiências históricas, culturais e comunitárias. A relação com rios, florestas, animais, plantas, ciclos naturais e espaços de memória constitui parte de sistemas complexos de conhecimento que não podem ser separados das formas de organização social e cultural desses povos. Fleuri e Fleuri (2019) demonstram a relevância de aprender com os povos indígenas para uma educação decolonial, deslocando a posição desses povos de objetos de estudo para sujeitos produtores de conhecimento.

O território pode ser incorporado às práticas educativas por meio de projetos interdisciplinares, pesquisas comunitárias, cartografias sociais, estudos ambientais e registros de memória. A escola pode desenvolver atividades que permitam aos estudantes compreender os conhecimentos presentes em seus próprios territórios e relacioná-los aos conhecimentos científicos. Essa aproximação contribui para uma educação que reconhece a experiência como dimensão legítima da aprendizagem e que compreende a interculturalidade como prática de diálogo e transformação.

2.5.3. Saberes africanos e afro-brasileiros na formação educacional

A presença dos saberes africanos e afro-brasileiros na educação é indispensável para a construção de currículos comprometidos com a diversidade histórica e cultural. Esses

conhecimentos estão presentes em diferentes dimensões da sociedade brasileira, abrangendo linguagens, música, dança, literatura, filosofia, religiosidades, tecnologias, culinária, formas de organização comunitária e estratégias históricas de resistência. Sua abordagem pedagógica precisa superar representações estereotipadas e reconhecer a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação social, cultural e intelectual.

A interculturalidade crítica contribui para esse processo porque permite questionar as relações de poder que historicamente determinaram quais conhecimentos seriam considerados universais. Peixoto e Mello (2023) aproximam a interculturalidade dos processos de decolonização por meio da educação, perspectiva que possibilita compreender o currículo como espaço de disputa, reconhecimento e transformação. Dessa forma, inserir saberes africanos e afro-brasileiros na formação educacional significa também ampliar os sujeitos reconhecidos como produtores de conhecimento e combater mecanismos de invisibilização epistemológica.

2.5.4. Saberes ribeirinhos, populares, comunitários e territoriais

Os saberes ribeirinhos, populares, comunitários e territoriais são produzidos a partir das relações estabelecidas entre sujeitos, comunidades, trabalho, natureza, cultura e território. Conhecimentos relacionados à pesca, à agricultura, à navegação, aos ciclos das águas, às plantas, à alimentação, às práticas comunitárias e à preservação ambiental podem constituir importantes pontos de partida para aprendizagens escolares, especialmente quando compreendidos como formas legítimas de produção e transmissão de conhecimentos. Nessa perspectiva, Carvalho e Nascimento (2021) destacam a importância de problematizar formas hierarquizadas de produção do conhecimento, valorizando epistemologias historicamente marginalizadas. A escola, ao reconhecer os conhecimentos construídos pelas comunidades, amplia sua função social e pedagógica, possibilitando que os estudantes percebam que aprender também significa relacionar os conteúdos escolares às experiências, às memórias, aos modos de vida e às práticas culturais presentes em seus territórios.

Ao integrar essas experiências ao currículo, a escola estabelece relações entre conhecimentos locais e conhecimentos científicos, possibilitando uma aprendizagem mais contextualizada, significativa e intercultural. Fleuri e Fleuri (2019) defendem uma educação capaz de aprender com os povos indígenas e com diferentes experiências socioculturais, enquanto Peixoto e Mello (2023) relacionam a interculturalidade a uma perspectiva decolonial que questiona relações históricas de hierarquização dos saberes. Essa compreensão permite reconhecer o território como espaço educativo, no qual os rios, as florestas, as comunidades, as práticas de trabalho, as manifestações culturais e as formas coletivas de organização também participam da construção do conhecimento.

Tabela 2 — Saberes ribeirinhos, populares, comunitários e territoriais: explicação, exemplificação e citações autorais projetadas.

Autoria	Explicação	Exemplificação no contexto educacional	Citação (2026, Grifo próprio)
Wandra Carla Silva Almeida	Os saberes ribeirinhos, populares, comunitários e territoriais constituem formas de conhecimento produzidas nas relações cotidianas entre sujeitos, comunidades, natureza, trabalho, memória e território. Esses conhecimentos não devem ser compreendidos como complementos secundários do conhecimento escolar, mas como produções culturais que expressam experiências históricas e modos próprios de interpretar a realidade.	Em uma escola ribeirinha, conhecimentos relacionados aos ciclos das águas, à pesca, às plantas medicinais, às mudanças climáticas, à agricultura e às narrativas comunitárias podem ser articulados aos conteúdos de Ciências, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa.	Os saberes ribeirinhos, populares, comunitários e territoriais revelam que o conhecimento é produzido nas experiências concretas dos sujeitos e nas relações que estabelecem com seus territórios. Reconhecer esses saberes no espaço educativo significa compreender que a comunidade também produz conhecimentos, interpreta fenômenos, desenvolve estratégias de sobrevivência e constrói memórias que precisam participar do processo pedagógicoessa perspectiva, a escola pode estabelecer relações entre os conhecimentos científicos e as experiências locais, promovendo um diálogo no qual os diferentes saberes sejam reconhecidos em sua especificidade, historicidade e relevância social, contribuindo para uma educação mais contextualizada, inclusiva e intercultural. Essa articulação permite que os estudantes compreendam os conteúdos escolares a partir de situações concretas vivenciadas em seus territórios, relacionando conceitos científicos às práticas culturais, aos conhecimentos comunitários e às experiências construídas coletivamente. Além disso, possibilita superar uma perspectiva curricular que privilegia apenas conhecimentos considerados universais, **(Wandra Carla Silva Almeida, 2026, Grifo próprio)**

Simone Helen Drumond Ischkanian	A valorização dos saberes territoriais possibilita aproximar currículo, realidade social e experiências dos estudantes, tornando o processo educativo mais significativo. O território passa a ser compreendido como espaço pedagógico, histórico, cultural e epistemológico.	Projetos escolares podem investigar o rio, os modos de vida das comunidades, as manifestações culturais, as formas de organização comunitária e os conhecimentos ambientais locais, relacionando-os às diferentes áreas do currículo.	Valorizar os saberes ribeirinhos, populares, comunitários e territoriais significa reconhecer o território como espaço de aprendizagem, memória, identidade e produção de conhecimentos. Quando a escola incorpora as experiências das comunidades ao currículo, possibilita que os estudantes percebam que aprender não significa afastar-se de sua realidade, mas interpretá-la criticamente, relacionando os conhecimentos construídos em seu cotidiano aos saberes sistematizados pela ciência. Essa aproximação fortalece a identidade dos estudantes, amplia as possibilidades de participação e contribui para uma prática pedagógica que respeita diferentes modos de viver, conhecer, ensinar e aprender, transformando o território em elemento constitutivo da experiência educativa. Ao reconhecer os saberes produzidos nas comunidades e nas relações cotidianas, a escola estabelece vínculos mais significativos entre o conhecimento científico e as experiências socioculturais dos estudantes**.** O processo educativo torna-se inclusivo e dialógico, favorecendo o sentimento de pertencimento e a valorização das múltiplas identidades presentes no espaço escolar. Essa perspectiva possibilita que os estudantes reconheçam suas histórias, culturas, experiências e conhecimentos como elementos legítimos da aprendizagem. **(Simone Helen Drumond Ischkanian, 2026, Grifo próprio)**

Gladys Nogueira Cabral	Os saberes comunitários são construídos coletivamente e transmitidos por meio da convivência, da oralidade, da observação, da participação e das práticas sociais. Sua presença na escola contribui para romper com modelos educativos que reconhecem apenas determinadas formas de conhecimento.	Pessoas mais velhas da comunidade podem participar de rodas de conversa, oficinas e projetos sobre histórias locais, práticas culturais, conhecimentos ambientais, alimentação tradicional e formas de organização comunitária.	Os saberes comunitários constituem patrimônios vivos que se renovam por meio das relações estabelecidas entre gerações, constituindo uma dimensão fundamental da formação humana. A escola, ao reconhecer esses conhecimentos, amplia sua função social e passa a compreender a comunidade não apenas como espaço externo à instituição, mas como território educativo e fonte legítima de aprendizagens. A participação de sujeitos comunitários, especialmente daqueles que preservam memórias, práticas e conhecimentos tradicionais, possibilita construir experiências pedagógicas baseadas no diálogo, na escuta e na reciprocidade. **(Gladys Nogueira Cabral, 2026, Grifo próprio)**
Silvana Nascimento de Carvalho	Os saberes populares expressam conhecimentos desenvolvidos historicamente por grupos e comunidades a partir de suas necessidades, experiências e práticas culturais. A educação intercultural pode criar condições para que esses conhecimentos sejam problematizados e dialoguem com os conhecimentos científicos.	Práticas de culinária tradicional, artesanato, agricultura, medicina popular, festas, músicas, histórias e conhecimentos sobre plantas podem ser utilizados como pontos de partida para atividades interdisciplinares.	Os saberes populares constituem expressões de experiências coletivas construídas historicamente e transmitidas por diferentes formas de comunicação, convivência e participação social. Quando esses conhecimentos são reconhecidos pela escola, abre-se a possibilidade de estabelecer relações mais democráticas entre cultura, currículo e aprendizagem. A incorporação de práticas populares ao trabalho pedagógico não significa substituir o conhecimento científico, mas criar condições para que diferentes formas de conhecer possam dialogar, questionar-se e produzir novas interpretações sobre a realidade. Dessa maneira, a educação intercultural contribui para superar perspectivas que classificam

			determinados conhecimentos como superiores e outros como inferiores, fortalecendo uma concepção educativa comprometida com a diversidade e com a justiça epistemológica. **(Silvana Nascimento de Carvalho, 2026, Grifo próprio)**
Sygride Nascimento de Carvalho	Os saberes territoriais estão relacionados às experiências que os sujeitos constroem em determinado espaço social, cultural e ambiental. Reconhecê-los significa considerar que o lugar onde os estudantes vivem também interfere na maneira como percebem, interpretam e produzem conhecimentos.	Uma escola pode desenvolver mapas culturais do território, registrando rios, comunidades, espaços de memória, práticas produtivas, manifestações culturais e referências ambientais identificadas pelos próprios estudantes.	Os saberes territoriais demonstram que o conhecimento está profundamente relacionado aos lugares onde os sujeitos vivem, constroem suas relações, preservam suas memórias e desenvolvem suas práticas culturais. Considerar o território no processo educativo significa ultrapassar uma visão de currículo desvinculada da realidade e reconhecer que os espaços sociais também educam, ensinam e produzem sentidos. Nesse processo, os estudantes podem assumir papel ativo na investigação de seu próprio território, registrando histórias, práticas culturais, conhecimentos ambientais e experiências comunitárias. A escola torna-se, assim, espaço de diálogo entre diferentes conhecimentos e de fortalecimento do pertencimento, da identidade cultural e da participação social. **(Sygride Nascimento de Carvalho, 2026, Grifo próprio)**
Gabriel Nascimento de Carvalho	A valorização dos saberes ribeirinhos, populares e comunitários pode fortalecer práticas pedagógicas inclusivas porque amplia a participação dos estudantes e reconhece experiências que muitas vezes permanecem invisibilizadas no currículo formal.	Projetos de aprendizagem podem utilizar relatos familiares, histórias de moradores, fotografias antigas, objetos culturais, mapas comunitários e registros audiovisuais para construir conhecimentos coletivamente.	Reconhecer os saberes ribeirinhos, populares, comunitários e territoriais no processo educativo significa ampliar as possibilidades de participação dos diferentes sujeitos na construção do conhecimento. Muitos estudantes chegam à escola trazendo experiências

			familiares, culturais e territoriais que permanecem invisíveis quando o currículo valoriza apenas conhecimentos previamente selecionados por determinadas tradições acadêmicas. Ao transformar essas experiências em objetos de investigação, diálogo e aprendizagem, a prática pedagógica possibilita que os estudantes compreendam o valor de suas histórias e, simultaneamente, desenvolvam instrumentos científicos para interpretá-las. A educação passa, desse modo, a articular conhecimento, identidade, território e participação social. **(Gabriel Nascimento de Carvalho, 2026, Grifo próprio)**
Sandro Garabed Ischkanian	A articulação entre saberes tradicionais e conhecimentos escolares pode favorecer práticas educativas contextualizadas, interdisciplinares e socialmente relevantes, especialmente quando o território é compreendido como espaço de produção de conhecimento e transformação social.	Uma sequência didática pode partir de um problema real da comunidade, como a preservação dos rios, articulando Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e tecnologias digitais na construção coletiva de soluções.	A aproximação entre os saberes tradicionais e os conhecimentos escolares pode transformar o currículo em um espaço de investigação da realidade, permitindo que problemas concretos dos territórios sejam convertidos em oportunidades de aprendizagem interdisciplinar. Ao estudar os rios, as formas de produção, os conhecimentos ambientais, as histórias comunitárias ou as transformações sociais de determinado território, os estudantes podem mobilizar conhecimentos científicos sem abandonar as experiências culturais que constituem sua identidade. Essa perspectiva favorece uma educação que articula teoria e prática, ciência e experiência, escola e comunidade. **(Sandro Garabed Ischkanian, 2026, Grifo próprio)**

Fonte: Elaboração dos autores do artigo, (2026).

A análise da tabela 2, evidencia que os saberes ribeirinhos, populares, comunitários e territoriais podem ocupar uma posição epistemologicamente relevante no currículo quando deixam de ser tratados apenas como manifestações culturais e passam a ser reconhecidos como formas de produção, transmissão e reconstrução do conhecimento. Essa perspectiva permite aproximar a escola dos territórios em que está inserida, fortalecendo a participação comunitária, a identidade cultural e o diálogo entre experiências locais e conhecimentos científicos. Nesse sentido, a interculturalidade não se reduz à celebração das diferenças, mas implica criar condições pedagógicas para que diferentes sujeitos possam participar efetivamente da construção dos conhecimentos, questionando hierarquias e ampliando as possibilidades de uma educação democrática, inclusiva e decolonial.

A educação intercultural pode favorecer esse processo ao reconhecer que os territórios são também espaços de produção de conhecimento. Vergutz et al. (2025), ao discutirem práticas interculturais e decoloniais no contexto da educação do campo, contribuem para essa compreensão ao evidenciar a importância de considerar os saberes produzidos nas comunidades. A valorização dessas experiências pode fortalecer o pertencimento dos estudantes e ampliar a participação comunitária na construção dos processos educativos.

2.5.5. Memória, identidade cultural e resistência epistemológica

A memória coletiva desempenha papel essencial na preservação das identidades culturais e na resistência diante de processos históricos de silenciamento. Narrativas familiares, histórias comunitárias, práticas culturais e registros territoriais podem preservar experiências que, muitas vezes, não aparecem nos documentos oficiais ou nos currículos escolares. Trabalhar pedagogicamente com essas memórias permite que os estudantes reconheçam sua própria história e compreendam as relações sociais que constituíram seus territórios.

A resistência epistemológica ocorre quando sujeitos e comunidades reivindicam o direito de produzir, transmitir e legitimar seus próprios conhecimentos. Silva (2025) contribui para esse debate ao discutir a interculturalidade crítica decolonial como ferramenta de análise, permitindo compreender que a valorização da diversidade envolve também enfrentar relações de poder que determinam quais conhecimentos recebem reconhecimento. Assim, memória e identidade tornam-se dimensões fundamentais para uma educação que não apenas representa a diversidade, mas cria condições para que diferentes sujeitos participem efetivamente da produção do conhecimento.

Trabalhar com saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros e tradicionais implica transformar a escola em espaço de escuta, diálogo e reconhecimento epistemológico. A

perspectiva decolonial não propõe abandonar o conhecimento científico, mas ampliar as possibilidades de diálogo entre ciência, experiência, território, memória, oralidade e cultura. Essa articulação pode contribuir para uma educação intercultural mais democrática, na qual diferentes sujeitos sejam reconhecidos não apenas como destinatários do conhecimento, mas como participantes legítimos de sua produção, circulação e transformação.

A valorização desses saberes contribui para aproximar a escola das experiências dos estudantes, especialmente em comunidades rurais, ribeirinhas e tradicionais. Em vez de apresentar o currículo como algo desvinculado das realidades locais, uma abordagem intercultural permite relacionar conceitos científicos às experiências concretas dos sujeitos. Vergutz et al. (2025), ao analisarem educação intercultural e práticas decoloniais na perspectiva da educação do campo, evidenciam a importância de considerar as especificidades dos territórios e das comunidades na construção de processos educativos mais contextualizados.

Os saberes comunitários também permitem desenvolver práticas pedagógicas baseadas na investigação da realidade. Um problema relacionado à qualidade da água de um rio, por exemplo, pode ser analisado simultaneamente por conhecimentos produzidos pela comunidade e por conceitos científicos relacionados à ecologia, química, geografia e saúde ambiental. Essa articulação não significa substituir a ciência acadêmica por conhecimentos locais, mas estabelecer relações entre diferentes perspectivas para compreender problemas concretos. Essa concepção aproxima-se das propostas de interculturalidade crítica que defendem processos educativos baseados no diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento.

A valorização dos conhecimentos territoriais também contribui para fortalecer o pertencimento dos estudantes. Quando a escola reconhece as histórias, práticas e experiências de suas comunidades, cria condições para que os sujeitos percebam seus próprios contextos como espaços legítimos de produção de conhecimento. Essa perspectiva pode ser particularmente relevante em contextos nos quais os estudantes vivenciam distanciamento entre os conteúdos escolares e suas realidades sociais. Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025) demonstram que práticas fundamentadas na pedagogia decolonial podem fortalecer processos interculturais quando diferentes repertórios culturais são incorporados efetivamente às experiências educativas.

Os saberes ribeirinhos, populares e comunitários podem contribuir para uma concepção de educação territorialmente situada e epistemologicamente plural. Essa perspectiva fortalece a relação entre educação, território e participação social, favorecendo práticas pedagógicas que reconhecem os sujeitos locais como participantes legítimos dos processos de produção do conhecimento, em consonância com a perspectiva decolonial e intercultural apresentada por Tola Colque (2026). A escola passa a atuar não apenas como instituição que

transmite conhecimentos produzidos externamente, mas como espaço capaz de investigar, sistematizar e dialogar com conhecimentos existentes nas próprias comunidades.

2.6. PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS, INCLUSIVAS E TRANSFORMADORAS

As práticas educativas emancipatórias, inclusivas e transformadoras compreendem a educação como um processo social, cultural e político capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de sua realidade. Nessa perspectiva, ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os estudantes possam interpretar o mundo, questionar desigualdades, reconhecer diferentes formas de conhecimento e participar ativamente da construção de novas possibilidades sociais. Carvalho e Nascimento (2021) defendem uma perspectiva decolonial capaz de problematizar as hierarquias epistemológicas que historicamente determinaram quais conhecimentos deveriam ser reconhecidos como legítimos, contribuindo para uma educação que valorize diferentes experiências, culturas e formas de produção do saber.

Uma prática educativa transformadora também pressupõe o reconhecimento de que os sujeitos chegam à escola trazendo conhecimentos construídos em suas famílias, comunidades, territórios e experiências sociais. Nesse sentido, Fleuri e Fleuri (2019) ressaltam a importância de uma educação capaz de aprender com os povos indígenas e com diferentes experiências socioculturais, rompendo com perspectivas que transformam culturas diversas apenas em objetos de estudo. A escola pode, portanto, constituir-se como espaço de encontro entre conhecimentos científicos, tradicionais, populares e comunitários, estabelecendo relações de diálogo e respeito entre diferentes epistemologias.

A perspectiva intercultural, quando articulada à decolonialidade, amplia ainda mais essa compreensão. Para Peixoto e Mello (2023)**,** a interculturalidade relacionada à perspectiva decolonial possibilita problematizar relações históricas de poder e hierarquização entre diferentes culturas. Uma educação verdadeiramente inclusiva não deve limitar-se à presença de diferentes grupos no espaço escolar, mas precisa assegurar que suas histórias, identidades, conhecimentos e formas de interpretar o mundo tenham reconhecimento curricular e pedagógico. A diversidade deixa de ser compreendida como um problema a ser administrado e passa a constituir uma dimensão fundamental da experiência educativa.

2.6.1. Currículo, diversidade e descolonização dos conhecimentos

O currículo representa um importante espaço de seleção, organização e legitimação dos conhecimentos que circulam na escola. Por essa razão, pensar currículo e diversidade exige

questionar quais conhecimentos são privilegiados, quais sujeitos são representados e quais experiências permanecem invisibilizadas. Carvalho e Nascimento (2021) demonstram que a decolonialidade epistêmica permite problematizar estruturas que estabeleceram determinados conhecimentos como universais, enquanto outros foram historicamente considerados inferiores, locais ou pouco científicos.

Descolonizar os conhecimentos, portanto, não significa rejeitar o conhecimento científico, mas ampliar as possibilidades de diálogo entre diferentes formas de conhecer. Os saberes indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, populares e comunitários podem contribuir para a compreensão de fenômenos sociais, culturais, ambientais e históricos quando são incorporados ao currículo de maneira crítica e respeitosa. Fleuri e Fleuri (2019) destacam justamente a importância de aprender com os povos indígenas, reconhecendo suas experiências como fontes legítimas de conhecimento e não apenas como conteúdos complementares.

A interculturalidade crítica amplia essa discussão ao considerar que o diálogo entre culturas não pode ocorrer sem o enfrentamento das relações assimétricas de poder. Peixoto e Mello (2023) relacionam a interculturalidade à decolonização justamente porque o reconhecimento da diversidade cultural precisa estar acompanhado da problematização das hierarquias historicamente construídas. Nessa direção, o currículo deve favorecer a presença de diferentes vozes, memórias, histórias e perspectivas, possibilitando aos estudantes compreenderem que a sociedade é constituída por múltiplas experiências e que nenhuma cultura deve ser considerada naturalmente superior a outra.

Silva (2025) contribui para essa reflexão ao discutir a interculturalidade crítica decolonial como instrumento de análise das relações sociais, históricas e culturais que atravessam determinados espaços. No contexto escolar, essa abordagem permite problematizar situações de silenciamento, preconceito e invisibilidade, estimulando a construção de práticas curriculares que reconheçam os sujeitos em sua pluralidade. Assim, o currículo passa a ser compreendido como espaço de diálogo, disputa, reconhecimento e transformação social.

2.6.2. Formação docente para uma educação decolonial e intercultural

A formação docente constitui elemento fundamental para a consolidação de práticas educativas decoloniais e interculturais. Não basta modificar documentos curriculares ou inserir novos conteúdos nos programas escolares se os professores não dispuserem de condições teóricas e metodológicas para trabalhar com a diversidade. A formação precisa possibilitar a reflexão sobre preconceitos, desigualdades, relações de poder, identidade, cultura e diferentes formas de produção do conhecimento.

Pupp Spinassé (2024) demonstra a relevância de uma abordagem decolonial para as práticas pedagógicas, especialmente quando o ensino envolve questões relacionadas à língua, à cultura e à identidade. Essa compreensão permite perceber que a sala de aula é constituída por sujeitos com diferentes repertórios culturais e linguísticos, os quais precisam ser reconhecidos como componentes legítimos do processo educativo. O professor, nesse cenário, assume uma postura de mediador, pesquisador e aprendiz permanente.

A formação docente também precisa favorecer a capacidade de trabalhar com contextos interculturais complexos. Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025) demonstram, a partir de experiências em instituições bilíngues, a relevância da pedagogia decolonial para a construção de uma interculturalidade crítica. Tal perspectiva pode contribuir para que os professores compreendam a diversidade não como obstáculo à aprendizagem, mas como possibilidade de ampliar as experiências educativas.

A formação continuada deve articular teoria e prática, possibilitando que os professores investiguem o próprio contexto escolar e desenvolvam estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de seus estudantes. Uma formação docente decolonial exige, portanto, abertura ao diálogo, disposição para rever concepções e compromisso com a construção de práticas educativas mais democráticas e inclusivas.

2.6.3. Metodologias participativas e aprendizagem significativa

As metodologias participativas podem contribuir para transformar a relação entre professores, estudantes e conhecimento. Em vez de colocar o estudante exclusivamente na posição de receptor de informações, essas metodologias favorecem sua participação na investigação, discussão, produção e avaliação dos conhecimentos construídos em sala de aula. O estudante passa a ser compreendido como sujeito ativo, capaz de formular perguntas, apresentar hipóteses, compartilhar experiências e construir interpretações sobre a realidade.

Essa perspectiva dialoga com a educação intercultural porque permite que os conhecimentos trazidos pelos estudantes sejam incorporados às atividades pedagógicas. Silva (2025), ao discutir a interculturalidade crítica decolonial, contribui para compreender a necessidade de considerar as experiências e os contextos socioculturais dos sujeitos na construção de processos educativos. Dessa maneira, a aprendizagem pode partir de situações concretas do território, das experiências familiares, das práticas comunitárias e das questões sociais que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

As práticas participativas podem envolver projetos interdisciplinares, rodas de conversa, pesquisas de campo, estudos do território, produção coletiva, resolução de problemas, oficinas, debates e atividades colaborativas. Essas estratégias possibilitam estabelecer relações

entre os conhecimentos científicos e as experiências sociais dos estudantes. Vergutz et al. (2025)**,** ao analisarem práticas interculturais e decoloniais relacionadas à educação do campo, evidenciam a importância de considerar os territórios e os modos de vida das comunidades na construção das experiências educativas.

A aprendizagem significativa não depende apenas da utilização de recursos ou metodologias diferenciadas, mas da capacidade de estabelecer relações entre aquilo que o estudante já conhece e os novos conhecimentos que são apresentados. Quando os conteúdos escolares dialogam com experiências concretas, a aprendizagem pode adquirir maior sentido e relevância, fortalecendo a participação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

2.6.4. Inclusão, equidade e justiça social na educação

A inclusão educacional precisa ser compreendida para além do acesso e da permanência física dos estudantes na escola. Uma educação inclusiva pressupõe a criação de condições efetivas para que todos possam participar das atividades, desenvolver suas potencialidades e ter seus conhecimentos, identidades e necessidades reconhecidos. A equidade, nesse sentido, exige considerar que diferentes estudantes podem necessitar de diferentes estratégias, recursos e formas de acompanhamento para alcançar condições semelhantes de aprendizagem.

Velásquez Atehortúa (2020) contribui para essa discussão ao aproximar a pedagogia decolonial da perspectiva da interseccionalidade, permitindo compreender que diferentes dimensões sociais podem produzir experiências específicas de desigualdade e exclusão. A escola precisa, portanto, superar práticas homogeneizadoras que tratam todos os estudantes como se apresentassem as mesmas condições, trajetórias e necessidades.

A justiça social na educação implica enfrentar mecanismos que produzem desigualdade dentro e fora da escola. Isso envolve combater preconceitos, discriminações, racismo, exclusões culturais e outras formas de marginalização que interferem no direito à aprendizagem. Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025) demonstram que práticas decoloniais podem contribuir para a construção de espaços educativos nos quais diferentes sujeitos e culturas sejam reconhecidos e respeitados.

A educação intercultural também oferece importantes possibilidades para a construção da equidade. Vergutz et al. (2025) destacam a importância de práticas educativas que considerem as especificidades dos territórios e das comunidades, evidenciando que a justiça educacional depende da capacidade de reconhecer diferentes contextos socioculturais. Assim, promover equidade significa garantir que as diferenças não sejam utilizadas como justificativa para exclusão, mas consideradas na organização das práticas pedagógicas.

2.6.5. Por uma educação plural, democrática e emancipatória

Uma educação plural, democrática e emancipatória pressupõe o reconhecimento da escola como espaço de participação, diálogo e construção coletiva. Nessa perspectiva, professores e estudantes não ocupam posições absolutamente rígidas, mas estabelecem relações pedagógicas baseadas na escuta, na colaboração e na construção compartilhada do conhecimento. Tola Colque (2026)**,** ao discutir a pedagogia decolonial como caminho para a construção de uma educação intercultural, reforça a necessidade de práticas educativas que reconheçam a diversidade cultural e epistemológica presente nas sociedades contemporâneas.

A educação democrática precisa possibilitar que os estudantes desenvolvam autonomia intelectual e capacidade crítica para interpretar a realidade. Isso significa criar situações pedagógicas nas quais possam questionar, argumentar, pesquisar, comparar diferentes perspectivas e construir posicionamentos fundamentados. Fleuri e Fleuri (2019) contribuem para essa concepção ao defenderem uma educação capaz de aprender com diferentes povos e experiências, rompendo com modelos nos quais apenas determinados conhecimentos são considerados legítimos.

A emancipação também está relacionada à possibilidade de os sujeitos reconhecerem sua própria história e participarem ativamente da transformação da realidade. Carvalho e Nascimento (2021) demonstram que a decolonialidade epistêmica pode contribuir para questionar estruturas de poder que determinam quais conhecimentos e sujeitos ocupam posições de maior legitimidade. A escola, ao enfrentar essas hierarquias, pode fortalecer processos de reconhecimento, participação e autonomia.

Da mesma forma, Peixoto e Mello (2023) evidenciam que a interculturalidade, articulada à perspectiva decolonial, pode favorecer relações educativas pautadas pelo reconhecimento das diferenças e pela problematização das desigualdades. A pluralidade, portanto, não deve ser reduzida à coexistência de diferentes culturas no mesmo espaço, mas compreendida como possibilidade de diálogo, aprendizagem mútua e transformação das relações sociais.

Nesse horizonte, a educação plural, democrática e emancipatória assume compromisso com a formação integral dos estudantes e com a construção de uma sociedade mais justa. Pupp Spinassé (2024) demonstra que uma perspectiva decolonial pode atravessar as práticas educativas ao questionar formas tradicionais de representação e valorização cultural, enquanto Silva (2025) reforça a importância da interculturalidade crítica para analisar experiências sociais marcadas por relações históricas de poder. A escola, assim, pode constituir-se como espaço de reconhecimento das diferenças, produção de conhecimentos e exercício da cidadania.

Uma prática educativa verdadeiramente emancipatória precisa articular conhecimento científico, saberes territoriais, diversidade cultural, participação democrática, inclusão e justiça social. Tola Colque (2026) reforça que a pedagogia decolonial pode contribuir para a construção de uma educação intercultural comprometida com a pluralidade, enquanto Vergutz et al. (2025) evidenciam a relevância de práticas educativas vinculadas aos territórios e às experiências das comunidades. A escola deixa de reproduzir uma única perspectiva de conhecimento e passa a constituir-se como espaço de diálogo entre diferentes saberes, identidades e experiências, fortalecendo a autonomia dos estudantes e contribuindo para uma educação socialmente transformadora.

EPÍLOGO — QUANDO A EDUCAÇÃO DEIXA DE TER UM ÚNICO CENTRO

A educação deixa de ter um único centro quando reconhece que o conhecimento não nasce exclusivamente dos livros, das universidades, dos currículos oficiais ou das instituições historicamente legitimadas como produtoras do saber. Ele também emerge das comunidades, dos territórios, das experiências cotidianas, das memórias coletivas, das práticas culturais, das relações com a natureza e das diferentes formas pelas quais os sujeitos interpretam e transformam o mundo. Nessa perspectiva, Carvalho e Nascimento (2021) contribuem para compreender a importância de questionar hierarquias epistemológicas que historicamente determinaram quais conhecimentos deveriam ocupar posições de maior legitimidade.

Quando a escola deixa de possuir um único centro, ela não perde sua função educativa; ao contrário, amplia sua capacidade de educar. O conhecimento científico continua sendo fundamental, mas passa a dialogar com outras formas de saber, estabelecendo relações de reciprocidade, investigação e problematização. Fleuri e Fleuri (2019) demonstram a importância de uma educação capaz de aprender com os povos indígenas, reconhecendo suas experiências, culturas e conhecimentos como dimensões legítimas da formação humana. Essa mudança desloca o olhar pedagógico de uma lógica de transmissão unilateral para uma perspectiva de encontro entre sujeitos e saberes.

Deixar de ter um único centro também significa reconhecer que os estudantes não chegam à escola vazios de conhecimento. Eles carregam histórias familiares, experiências comunitárias, linguagens, crenças, práticas culturais, conhecimentos territoriais e diferentes maneiras de compreender a realidade. Peixoto e Mello (2023) permitem compreender essa aproximação entre educação e interculturalidade como parte de um movimento de questionamento das estruturas que historicamente hierarquizaram culturas e conhecimentos. Assim, a escola pode transformar aquilo que anteriormente era considerado periférico em possibilidade de aprendizagem, reflexão e produção de novos conhecimentos.

O currículo deixa de ser apenas uma seleção fixa de conteúdos e passa a constituir-se como espaço de diálogo e construção social. Silva (2025) contribui para essa compreensão ao discutir a interculturalidade crítica decolonial como possibilidade de analisar experiências atravessadas por relações históricas, culturais e sociais. O currículo, portanto, pode tornar visíveis sujeitos, territórios e memórias que durante muito tempo permaneceram ausentes ou foram apresentados de maneira secundária. Essa transformação favorece uma educação comprometida com a pluralidade e com o reconhecimento das diferentes formas de existência.

A formação dos professores também precisa acompanhar essa mudança. Não é possível construir uma educação intercultural e decolonial mantendo práticas pedagógicas fundamentadas exclusivamente na transmissão verticalizada do conhecimento. Pupp Spinassé (2024) evidencia a importância de uma perspectiva decolonial nas práticas educativas, especialmente quando se consideram língua, cultura e identidade. O professor passa, então, a assumir também o papel de mediador de encontros entre diferentes conhecimentos, aprendendo a escutar, investigar, problematizar e reconhecer aquilo que os estudantes trazem de seus contextos socioculturais.

Quando diferentes saberes entram em diálogo, a aprendizagem pode tornar-se mais significativa. As experiências dos estudantes deixam de ser elementos externos ao currículo e passam a constituir pontos de partida para a investigação e para a construção do conhecimento. Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025) demonstram a relevância de práticas fundamentadas na pedagogia decolonial para a construção de uma interculturalidade crítica, evidenciando que o diálogo entre culturas precisa estar associado à participação, ao reconhecimento e à superação de relações de desigualdade.

Uma educação sem centro único também é uma educação que precisa enfrentar as desigualdades. Não basta reconhecer a diversidade se determinadas vozes continuam tendo maior poder de fala, representação e legitimidade. Velásquez Atehortúa (2020) contribui para essa reflexão ao relacionar a pedagogia decolonial à perspectiva da interseccionalidade, permitindo compreender que diferentes formas de desigualdade podem se entrecruzar e produzir experiências distintas de exclusão. Dessa maneira, inclusão e equidade exigem práticas pedagógicas capazes de reconhecer as especificidades dos sujeitos e criar condições efetivas de participação.

Os territórios assumem, nesse processo, uma dimensão educativa fundamental. Rios, florestas, comunidades, ruas, espaços de trabalho, práticas culturais e relações comunitárias também podem constituir fontes de investigação e aprendizagem. Vergutz et al. (2025) demonstram a relevância de práticas interculturais e decoloniais vinculadas às experiências territoriais, evidenciando que a educação pode estabelecer relações mais profundas com os

modos de vida das comunidades. O território deixa, assim, de ser apenas o lugar onde a escola está localizada e passa a ser compreendido como espaço de memória, identidade, conhecimento e transformação.

Essa mudança de perspectiva também redefine o significado de democracia na educação. Uma escola democrática não é apenas aquela que permite a presença de diferentes sujeitos, mas aquela que cria condições para que esses sujeitos sejam ouvidos, reconhecidos e participantes das decisões e dos processos de aprendizagem. Tola Colque (2026) compreende a pedagogia decolonial como possibilidade de construção de uma educação intercultural, fortalecendo a ideia de que a pluralidade cultural e epistemológica precisa fazer parte da própria organização das práticas educativas.

Deixar de ter um único centro não significa substituir uma hegemonia por outra. Significa reconhecer a existência de múltiplos centros de produção de conhecimento e estabelecer entre eles relações críticas, éticas e dialógicas. O conhecimento científico mantém sua importância, mas deixa de ser utilizado como instrumento para silenciar outras formas de saber. Os conhecimentos tradicionais, populares, indígenas, ribeirinhos, comunitários e territoriais, por sua vez, não precisam ser romantizados ou tratados como conhecimentos intocáveis; podem ser investigados, contextualizados, problematizados e colocados em diálogo com outras perspectivas.

A educação transforma-se em experiência de encontro. Encontro entre professor e estudante, entre ciência e território, entre memória e futuro, entre diferentes culturas e entre diferentes maneiras de interpretar a existência. Fleuri e Fleuri (2019) ajudam a compreender que aprender com outros povos exige uma postura de abertura e reconhecimento, enquanto Carvalho e Nascimento (2021) evidenciam a necessidade de questionar as estruturas que produzem hierarquias epistemológicas.

Quando a educação deixa de ter um único centro, ninguém precisa abandonar sua identidade para aprender. O estudante pode entrar na escola trazendo sua história e, ao mesmo tempo, ampliar seus horizontes por meio do encontro com outros conhecimentos. A diferença deixa de ser vista como ameaça à unidade e passa a ser reconhecida como condição para a construção de uma aprendizagem mais rica, crítica e humanizadora.

É nesse movimento que a educação pode assumir verdadeiramente uma dimensão emancipatória. Uma escola plural não é aquela que simplesmente acumula diferentes conteúdos, mas aquela que cria possibilidades para que diferentes sujeitos possam produzir sentidos, questionar estruturas, compartilhar conhecimentos e participar da transformação da realidade. Silva (2025) e Peixoto e Mello (2023) contribuem para compreender que a

interculturalidade crítica precisa ultrapassar o reconhecimento superficial das diferenças e enfrentar as relações históricas que produziram silenciamentos e desigualdades.

O futuro da educação não precisa ser pensado a partir da busca por um novo centro, mas pela construção de uma rede de relações na qual diferentes conhecimentos possam dialogar. O desafio está em construir uma escola capaz de reconhecer que nenhum território possui o monopólio da verdade, nenhuma cultura deve ser reduzida a objeto de estudo e nenhum estudante deve ser considerado incapaz de contribuir para a produção do conhecimento.

Quando a educação deixa de ter um único centro, ela não se fragmenta: ela se amplia. Torna-se território de encontros, de escutas, de possibilidades e de transformação. E talvez seja justamente nessa multiplicidade que resida uma das maiores possibilidades de uma educação verdadeiramente democrática***:*** *não ensinar a todos a partir de um único lugar, mas criar condições para que todos possam ensinar, aprender, questionar e transformar a partir de seus diferentes lugares no mundo.*

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A investigação caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida mediante levantamento, seleção, sistematização e análise interpretativa de produções científicas relacionadas à educação decolonial, à interculturalidade, à justiça cognitiva, à diversidade epistemológica, aos saberes tradicionais, à formação docente e às práticas pedagógicas inclusivas. O referencial teórico assume, nesse contexto, função estruturante, pois oferece as categorias conceituais e analíticas necessárias à compreensão do objeto investigado, permitindo estabelecer relações entre diferentes perspectivas teóricas e os fenômenos educacionais analisados. A literatura selecionada contempla produções clássicas e contemporâneas, com especial atenção às contribuições recentes que discutem a superação de hierarquias epistemológicas e a construção de práticas educativas comprometidas com a pluralidade cultural.

A organização deste referencial está estruturada em três eixos complementares. Inicialmente, discute-se a fundamentação conceitual do objeto de estudo, delimitando os conceitos de decolonialidade, interculturalidade e diversidade epistemológica. Em seguida, são apresentadas abordagens teóricas e modelos analíticos que permitem compreender as relações entre educação, cultura, conhecimento e poder. Por fim, são analisadas evidências e contribuições de estudos recentes, buscando identificar avanços, limitações e lacunas na produção científica. Essa organização permite construir uma progressão argumentativa que

parte da delimitação conceitual, avança para a interpretação teórica e alcança a produção empírica contemporânea.

3.1. Fundamentação conceitual do objeto de estudo

A educação decolonial constitui uma perspectiva teórica e pedagógica que questiona as formas históricas de hierarquização dos conhecimentos, das culturas e dos sujeitos, especialmente aquelas produzidas e reproduzidas por estruturas coloniais de poder. Sua discussão está diretamente relacionada à necessidade de superar a ideia de que determinados conhecimentos, culturas e modos de existência possuem legitimidade universal enquanto outros são considerados secundários, locais ou inferiores. Carvalho e Nascimento (2021) situam a decolonialidade epistêmica como possibilidade de problematizar essas hierarquias e ampliar o reconhecimento das diferentes formas de produção do conhecimento. Nesse sentido, a educação decolonial aproxima-se da interculturalidade crítica ao defender relações educativas nas quais diferentes sujeitos e saberes possam participar da construção do conhecimento sem que suas diferenças sejam convertidas em mecanismos de inferiorização.

A compreensão desse conceito exige considerar que decolonialidade e interculturalidade não se restringem à inserção de conteúdos sobre culturas diversas no currículo. Trata-se de uma transformação mais profunda nas relações estabelecidas entre conhecimento, poder, cultura e educação. Fleuri e Fleuri (2019) contribuem para esse debate ao defenderem uma educação capaz de aprender com os povos indígenas brasileiros, deslocando-os da posição de meros objetos de conhecimento para a condição de sujeitos produtores de saberes. Essa perspectiva encontra aproximação com Peixoto e Mello (2023), que analisam a interculturalidade articulada à decolonização por meio da educação. A convergência entre essas abordagens está na compreensão de que o diálogo intercultural precisa envolver reconhecimento, escuta e problematização das desigualdades históricas que definiram quais conhecimentos deveriam ocupar posições de maior legitimidade.

Entretanto, a perspectiva decolonial também apresenta desafios e exige cuidado para que não seja reduzida a uma simples valorização discursiva da diversidade. Reconhecer diferentes culturas sem problematizar as relações de poder que atravessam sua representação pode produzir uma interculturalidade superficial, limitada à celebração das diferenças. Silva (2025) contribui para esse debate ao compreender a interculturalidade crítica decolonial como ferramenta de análise das relações sociais e históricas que atravessam determinados espaços e experiências. De modo semelhante, Velásquez Atehortúa (2020) aproxima a pedagogia decolonial da interseccionalidade, evidenciando a necessidade de considerar as múltiplas dimensões que participam da produção das desigualdades. O desafio teórico consiste, portanto,

em construir uma abordagem que reconheça a pluralidade epistemológica sem romantizar os saberes locais ou estabelecer novas hierarquias entre conhecimentos.

No campo educacional, essa fundamentação é particularmente relevante porque a escola constitui um espaço de seleção, organização e legitimação dos conhecimentos. O modo como o currículo define aquilo que deve ser ensinado, os autores que são considerados referências e as experiências que são incorporadas ou excluídas produz consequências na formação das identidades e na participação dos estudantes. A perspectiva decolonial permite analisar esse processo criticamente, compreendendo o currículo como espaço de disputa epistemológica e cultural. A partir dessa compreensão, o presente estudo considera a educação decolonial e intercultural como lentes analíticas para investigar práticas educativas que valorizem diferentes saberes, identidades e territórios, preparando a discussão das abordagens teóricas que sustentam essa perspectiva.

3.2. Abordagens teóricas e modelos analíticos relacionados ao tema

As abordagens teóricas relacionadas ao tema convergem na compreensão de que educação, cultura e conhecimento não podem ser analisados de maneira dissociada das relações sociais e históricas que os constituem. A perspectiva decolonial enfatiza a necessidade de questionar estruturas de poder e hierarquias epistemológicas, enquanto a interculturalidade crítica enfatiza o diálogo entre diferentes culturas e a superação de relações assimétricas. Carvalho e Nascimento (2021) articulam a decolonialidade epistêmica à interculturalidade, permitindo compreender que o processo educativo pode tornar-se espaço de enfrentamento das hierarquizações do conhecimento. Fleuri e Fleuri (2019), por sua vez, ampliam essa discussão ao defenderem uma educação capaz de aprender com os povos indígenas e com outras experiências culturais historicamente marginalizadas.

Entre essas abordagens, a pedagogia decolonial assume papel central por oferecer instrumentos para compreender como os processos educativos podem reproduzir ou questionar estruturas de poder. A perspectiva decolonial não propõe simplesmente substituir uma forma de conhecimento por outra, mas criar condições para que diferentes conhecimentos sejam colocados em diálogo crítico. Pupp Spinassé (2024) evidencia essa possibilidade ao discutir a interculturalidade em uma perspectiva decolonial, demonstrando que as práticas educativas podem problematizar relações entre língua, cultura, identidade e poder. Em outra direção complementar, Velásquez Atehortúa (2020) evidencia a contribuição da pedagogia decolonial para o ensino da interseccionalidade, permitindo compreender que os processos de exclusão são atravessados por diferentes dimensões sociais e culturais. Essas contribuições demonstram que

a análise educacional precisa considerar simultaneamente conhecimento, identidade, território, cultura e relações de poder.

Embora apresentem aproximações, as abordagens não são completamente equivalentes. A interculturalidade pode assumir diferentes sentidos, desde uma perspectiva meramente descritiva da convivência entre culturas até uma concepção crítica comprometida com a transformação das relações desiguais. A pedagogia decolonial, por sua vez, enfatiza de maneira mais direta a necessidade de questionar estruturas históricas de poder e colonialidade. Peixoto e Mello (2023) aproximam essas perspectivas ao defenderem a interculturalidade vinculada à decolonização, enquanto Silva (2025) reforça a dimensão crítica da interculturalidade decolonial como instrumento de análise. Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025) também demonstram, a partir de experiências em instituições bilíngues no Equador, que a interculturalidade crítica exige práticas pedagógicas capazes de ultrapassar a simples coexistência cultural. Portanto, a principal convergência entre essas abordagens está na defesa do diálogo e do reconhecimento, enquanto sua dimensão crítica está relacionada ao enfrentamento das estruturas que produzem silenciamento, desigualdade e hierarquização.

A escolha da abordagem decolonial e intercultural crítica mostra-se adequada aos objetivos deste estudo porque permite analisar a educação não apenas como transmissão de conhecimentos, mas como espaço de relações entre sujeitos, culturas, territórios e diferentes formas de produção do saber. Essa perspectiva possibilita investigar de que maneira práticas curriculares, metodologias, formação docente e processos de inclusão podem contribuir para a valorização da diversidade epistemológica. Tola Colque (2026) reforça essa possibilidade ao discutir a pedagogia decolonial como caminho para a construção de uma educação intercultural, enquanto Vergutz et al. (2025) evidenciam a importância de práticas interculturais e decoloniais relacionadas às experiências territoriais. Assim, a abordagem adotada orienta a análise para além da identificação da diversidade, permitindo compreender como essa diversidade é reconhecida, negociada e incorporada às práticas educativas.

3.3. Evidências empíricas e contribuições de estudos recentes

A produção científica recente demonstra crescente interesse pela relação entre educação, interculturalidade e decolonialidade. Estudos publicados nos últimos anos têm analisado diferentes contextos educativos, buscando compreender como práticas pedagógicas podem incorporar conhecimentos culturais diversos e enfrentar processos de exclusão. Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025), ao investigarem experiências em instituições bilíngues no Equador, evidenciam a importância da pedagogia decolonial para a construção de uma interculturalidade crítica. Vergutz et al. (2025), por sua vez, analisam a educação

intercultural e as práticas decoloniais na perspectiva da educação do campo, destacando a relevância do território, das experiências comunitárias e dos modos de vida na organização das práticas educativas. Esses estudos indicam que a interculturalidade ganha maior consistência quando articulada às realidades concretas dos sujeitos e das comunidades.

Outra contribuição importante está presente no estudo de Silva (2025), que utiliza a interculturalidade crítica decolonial como ferramenta de análise do Espaço de Bitita. A pesquisa evidencia a possibilidade de utilizar a perspectiva decolonial para interpretar espaços, memórias e experiências marcadas por relações históricas de desigualdade e invisibilização. Pupp Spinassé (2024), em contexto distinto, demonstra a aplicabilidade de uma perspectiva decolonial ao ensino, evidenciando que questões linguísticas e culturais podem ser trabalhadas de maneira crítica. Tola Colque (2026) amplia o debate ao discutir a pedagogia decolonial como fundamento para uma educação intercultural. Em conjunto, essas produções recentes demonstram a expansão do campo, embora também revelem diferentes formas de operacionalizar conceitos como interculturalidade, decolonialidade e justiça epistemológica.

Apesar desses avanços, a literatura ainda apresenta desafios importantes. Parte das produções concentra-se na discussão conceitual, enquanto os estudos empíricos permanecem distribuídos entre contextos culturais e educacionais específicos. Essa diversidade é positiva para o campo, mas também dificulta generalizações e exige atenção às especificidades históricas e territoriais de cada realidade. Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025) evidenciam a importância do contexto institucional para a implementação de práticas interculturais, enquanto Vergutz et al. (2025) demonstram que as características territoriais interferem diretamente na construção das experiências educativas. Essa constatação reforça a necessidade de evitar modelos universais de educação decolonial e considerar que as práticas precisam ser construídas em diálogo com os sujeitos, seus territórios e suas experiências.

O presente estudo dialoga com essa produção ao compreender a educação decolonial e intercultural como perspectiva analítica capaz de articular conhecimento, cultura, território, formação docente, inclusão e participação. Ao reunir contribuições teóricas e estudos recentes, a investigação busca avançar na compreensão das possibilidades de construção de práticas educativas que não apenas reconheçam a diversidade, mas enfrentem as relações de poder que historicamente produziram a marginalização de determinados sujeitos e saberes. A análise desenvolvida aproxima-se das contribuições de Carvalho e Nascimento (2021), Fleuri e Fleuri (2019), Peixoto e Mello (2023), Silva (2025) e dos estudos mais recentes de Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025), Tola Colque (2026) e Vergutz et al. (2025), mas procura articulá-las a uma leitura integrada das práticas educativas emancipatórias, inclusivas e transformadoras.

O referencial teórico evidencia que a educação decolonial não deve ser compreendida como uma metodologia isolada, mas como uma perspectiva epistemológica, política e pedagógica que questiona hierarquias, amplia a participação e reconhece diferentes formas de produção do conhecimento (Carvalho; Nascimento, 2021; Fleuri; Fleuri, 2019; Silva, 2025). A interculturalidade crítica complementa essa perspectiva ao defender relações de diálogo entre culturas sem ignorar as desigualdades que atravessam essas relações. A articulação entre esses aportes oferece categorias para interpretar o currículo, a formação docente, as metodologias participativas, a inclusão, a equidade e os saberes territoriais. A partir dessa base, a metodologia da pesquisa poderá explicitar os procedimentos utilizados para selecionar, organizar e analisar as produções bibliográficas e documentais, estabelecendo as condições necessárias para a interpretação dos resultados.

4. METODOLOGIA

A metodologia constitui uma dimensão fundamental da investigação científica, pois explicita o percurso teórico, técnico e analítico empregado para responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos estabelecidos (Carvalho; Nascimento, 2021; Fleuri; Fleuri, 2019; Silva, 2025). No presente estudo, a definição dos procedimentos metodológicos está diretamente relacionada à necessidade de compreender como as pedagogias decoloniais e a interculturalidade podem contribuir para a valorização da pluralidade de saberes e para a construção de práticas educativas emancipatórias e inclusivas. Parte-se do entendimento de que investigar processos educativos orientados por perspectivas decoloniais exige ultrapassar concepções restritas de conhecimento, considerando as relações históricas, culturais, sociais e epistemológicas que interferem na produção, legitimação e transmissão dos saberes. Nesse sentido, a metodologia foi organizada de modo a favorecer uma leitura crítica das relações entre educação, cultura, poder, conhecimento e reconhecimento das diferenças, em diálogo com estudos que problematizam a decolonialidade epistêmica e a interculturalidade na educação,

4.1. Natureza e abordagem da pesquisa

Quanto à sua natureza, a pesquisa caracteriza-se como aplicada**,** uma vez que busca produzir conhecimentos capazes de contribuir para a compreensão e o enfrentamento de questões concretas relacionadas às práticas educativas interculturais e decoloniais. A investigação não se limita à discussão conceitual da decolonialidade, mas procura identificar fundamentos e possibilidades pedagógicas que possam subsidiar processos educativos comprometidos com a valorização de diferentes formas de conhecimento, com o reconhecimento das identidades culturais e com a construção de relações educacionais mais

democráticas e inclusivas. Quanto aos objetivos, classifica-se como exploratória e descritiva**,** pois procura ampliar a compreensão acerca das pedagogias decoloniais e da interculturalidade e, simultaneamente, descrever princípios, estratégias e possibilidades de aplicação desses referenciais no campo educacional. Essa escolha mostra-se pertinente diante da complexidade do objeto, especialmente porque a perspectiva decolonial questiona modelos únicos de produção do conhecimento e amplia o debate sobre as relações entre educação, cultura e poder. Carvalho e Nascimento (2021) destacam a importância de problematizar a dimensão epistêmica da colonialidade na educação, enquanto Peixoto e Mello (2023) relacionam a interculturalidade aos processos de decolonização por meio da educação.

Quanto à abordagem, a pesquisa é predominantemente qualitativa**,** por compreender que o objeto investigado envolve significados, concepções, relações culturais, experiências educativas, práticas pedagógicas e disputas epistemológicas que não podem ser adequadamente reduzidos a variáveis exclusivamente quantitativas. A abordagem qualitativa permite interpretar criticamente os sentidos atribuídos às práticas interculturais e decoloniais, considerando os contextos históricos e socioculturais nos quais os conhecimentos são produzidos e compartilhados. Essa perspectiva é particularmente adequada para uma investigação que reconhece a existência de múltiplas formas de conhecer e que procura compreender como diferentes sujeitos, culturas e tradições epistemológicas podem ocupar espaços legítimos no processo educativo. Fleuri e Fleuri (2019), ao discutirem aprendizagens provenientes dos povos indígenas brasileiros em direção a uma educação decolonial, contribuem para compreender a necessidade de considerar outros referenciais de conhecimento e outras experiências educativas para além dos modelos hegemônicos. Do mesmo modo, Vergutz et al. (2025) evidenciam a relevância das práticas interculturais e decoloniais em contextos educacionais específicos, reforçando a importância de análises contextualizadas.

O método científico adotado é o dialético**,** por possibilitar a análise do objeto a partir das contradições, relações e tensões que atravessam a educação contemporânea. A perspectiva dialética permite compreender que a implementação de práticas decoloniais e interculturais não ocorre de maneira isolada, mas está relacionada a processos históricos de colonialidade, hierarquização dos saberes, desigualdades sociais, disputas culturais e relações de poder. Dessa forma, o fenômeno educativo é analisado como uma realidade dinâmica, constituída por relações entre diferentes sujeitos, conhecimentos e contextos. A utilização desse método permite confrontar concepções hegemônicas de conhecimento com epistemologias historicamente marginalizadas, buscando compreender as possibilidades e os limites de uma educação comprometida com a pluralidade. Essa orientação dialoga com Carvalho e Nascimento (2021), Peixoto e Mello (2023) e Velásquez Atehortúa (2020), cujos estudos

problematizam a dimensão decolonial da educação e a necessidade de transformar práticas pedagógicas marcadas por perspectivas universalizantes.

4.2. Procedimentos técnicos e fontes de dados

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental**.** A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida mediante levantamento, seleção, leitura e análise de produções científicas relacionadas às pedagogias decoloniais, à interculturalidade, à educação indígena, à pluralidade epistemológica, às práticas educativas emancipatórias e à inclusão. Foram consideradas produções acadêmicas publicadas em periódicos científicos e demais materiais pertinentes ao objeto investigado. A pesquisa documental, por sua vez, contempla documentos educacionais e normativos relacionados à diversidade cultural, à educação intercultural, à inclusão e ao reconhecimento de diferentes saberes no contexto educacional. A combinação desses procedimentos permite estabelecer uma articulação entre a produção científica e os documentos que orientam ou expressam concepções e políticas educacionais. A escolha mostra-se coerente com o objeto da pesquisa, especialmente porque a perspectiva decolonial demanda a análise crítica tanto da literatura especializada quanto dos documentos que institucionalizam determinadas concepções de educação, cultura e conhecimento. Silva (2025), ao discutir a interculturalidade crítica decolonial como ferramenta de análise, demonstra a importância de instrumentos teóricos capazes de problematizar os espaços de produção e circulação dos saberes.

As fontes utilizadas são predominantemente secundárias**,** constituídas por artigos científicos, livros, documentos acadêmicos e produções institucionais pertinentes ao tema. No caso da pesquisa documental, são consideradas fontes oficiais e normativas relacionadas à educação, à diversidade cultural, à interculturalidade e à inclusão, selecionadas de acordo com sua pertinência ao problema e aos objetivos da investigação. Os critérios de seleção das fontes envolveram a relação direta com o objeto de estudo, a relevância acadêmica, a identificação de autoria e origem institucional, a disponibilidade de informações bibliográficas verificáveis e a contribuição efetiva para a compreensão das categorias analíticas definidas. Entre as referências centrais encontram-se Carvalho e Nascimento (2021), Fleuri e Fleuri (2019), Peixoto e Mello (2023), Pupp Spinassé (2024), Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025), Silva (2025), Tola Colque (2026), Velásquez Atehortúa (2020) e Vergutz et al. (2025). A utilização dessas produções possibilita estabelecer diálogo com diferentes contextos e perspectivas sobre educação decolonial e interculturalidade.

Os instrumentos empregados para a organização e análise das fontes consistiram em fichamentos bibliográficos, protocolos de leitura, quadros de sistematização e matriz de análise

temática**.** Esses instrumentos foram utilizados para registrar informações referentes à autoria, ano de publicação, objetivos, conceitos centrais, fundamentos teóricos, resultados e contribuições de cada produção selecionada. A sistematização possibilitou identificar convergências, divergências, recorrências conceituais e lacunas presentes na literatura. Para garantir maior rigor, as informações foram confrontadas entre diferentes fontes, evitando que as conclusões fossem fundamentadas em uma única perspectiva teórica. A construção dos instrumentos de análise considerou categorias relacionadas à decolonialidade, interculturalidade crítica, pluralidade epistemológica, saberes tradicionais, formação docente, práticas pedagógicas, inclusão e emancipação. Nesse sentido, a proposta aproxima-se das discussões de Pupp Spinassé (2024) e Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025), que articulam interculturalidade e perspectivas decoloniais em diferentes experiências educativas.

4.3. Universo, amostra e critérios de seleção

O universo da pesquisa compreende a produção acadêmica e documental relacionada às pedagogias decoloniais, à interculturalidade na educação e às práticas pedagógicas voltadas à valorização da pluralidade de saberes**.** Esse universo inclui estudos nacionais e internacionais que abordam diretamente as relações entre educação, decolonialidade, interculturalidade, conhecimentos tradicionais, formação educativa, diversidade cultural e práticas pedagógicas críticas. A delimitação desse universo justifica-se pela necessidade de compreender o objeto de estudo em sua dimensão interdisciplinar, considerando que as pedagogias decoloniais atravessam questões epistemológicas, culturais, políticas e educacionais. A literatura selecionada permite observar diferentes formas de compreender e operacionalizar a interculturalidade e a decolonialidade, incluindo experiências relacionadas aos povos indígenas, à educação bilíngue, à educação do campo e ao ensino de questões relacionadas à interseccionalidade.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, não se estabelece uma amostra de participantes humanos. A seleção corresponde ao corpus bibliográfico e documental utilizado na investigação. Foram incluídas produções que apresentassem relação direta com as categorias centrais do estudo, que possuíssem autoria e procedência identificáveis e que contribuíssem efetivamente para o desenvolvimento da análise. Foram excluídos materiais duplicados, textos sem relação direta com o problema investigado, documentos cuja procedência não pudesse ser verificada e produções que não apresentassem contribuição teórica ou metodológica significativa para os objetivos estabelecidos. A seleção não se orientou exclusivamente pelo número de publicações, mas pela pertinência, qualidade, diversidade e capacidade explicativa das fontes. Essa estratégia possibilitou incorporar diferentes

perspectivas sobre a educação decolonial e intercultural, evitando uma compreensão limitada do fenômeno.

As limitações relacionadas ao universo bibliográfico e documental devem ser consideradas na interpretação dos resultados. A produção científica sobre pedagogias decoloniais e interculturalidade encontra-se em expansão e apresenta diferentes perspectivas teóricas, contextos nacionais e formas de operacionalização dos conceitos. Dessa maneira, o corpus selecionado não pretende representar a totalidade da produção existente sobre o tema, mas constituir um conjunto de fontes suficientemente pertinente para responder aos objetivos da investigação. A ausência de uma amostra empírica de participantes também delimita o alcance das conclusões, que devem ser compreendidas como interpretações fundamentadas na literatura e nos documentos analisados, e não como generalizações estatísticas. Essa delimitação é coerente com uma pesquisa qualitativa orientada à compreensão crítica do fenômeno e não à sua mensuração universal.

4.4. Coleta, tratamento e análise dos dados

A coleta dos dados bibliográficos e documentais foi organizada em etapas sucessivas de identificação, seleção, leitura e sistematização das fontes. Inicialmente, realizou-se o levantamento de produções relacionadas aos descritores e categorias centrais da investigação, tais como pedagogias decoloniais, decolonialidade, interculturalidade, interculturalidade crítica, pluralidade de saberes, educação intercultural, saberes tradicionais e práticas educativas emancipatórias**.** Posteriormente, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave para verificar a pertinência das publicações. As produções consideradas adequadas foram submetidas à leitura integral e ao registro sistemático das informações relevantes. O processo de coleta priorizou fontes acadêmicas e institucionais com identificação bibliográfica verificável, buscando assegurar coerência entre o material selecionado e o problema de pesquisa. As contribuições de Silva (2025), Pupp Spinassé (2024) e Tola Colque (2026), entre outras, foram utilizadas para aprofundar a compreensão das relações entre interculturalidade e pedagogia decolonial.

Após a coleta, os dados foram tratados por meio de organização, categorização e sistematização temática. Cada fonte foi registrada em instrumento próprio, contemplando autoria, ano, título, objetivos, conceitos fundamentais, argumentos centrais, resultados e contribuições para a pesquisa. Posteriormente, os conteúdos foram agrupados de acordo com categorias analíticas previamente definidas e categorias emergentes identificadas durante a leitura. Entre as categorias iniciais destacaram-se: decolonialidade epistêmica; interculturalidade crítica; pluralidade de saberes; conhecimentos indígenas e tradicionais;

formação docente; práticas pedagógicas inclusivas; emancipação; relações de poder; colonialidade do conhecimento e justiça epistemológica. Esse procedimento permitiu organizar o material sem desconsiderar as particularidades dos diferentes estudos e contextos analisados.

A análise dos dados foi realizada mediante análise temática e análise de conteúdo de natureza qualitativa**,** articuladas ao referencial teórico da pesquisa. O procedimento compreendeu a leitura aprofundada das fontes, identificação de unidades de sentido, agrupamento temático, comparação entre os estudos e interpretação crítica dos resultados. Buscou-se identificar como os autores compreendem a relação entre decolonialidade e educação, quais práticas interculturais são apresentadas, quais conhecimentos historicamente marginalizados são reconhecidos e quais obstáculos são apontados para a construção de práticas educativas emancipatórias. A análise também considerou convergências e divergências entre os estudos, procurando compreender as condições necessárias para que a interculturalidade não se reduza a uma abordagem meramente celebratória da diversidade. Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025), por exemplo, relacionam pedagogia decolonial e interculturalidade crítica em instituições bilíngues, enquanto Velásquez Atehortúa (2020) discute possibilidades de uma pedagogia decolonial para o ensino da interseccionalidade. Esses aportes contribuem para uma interpretação que compreende a interculturalidade como prática crítica, política e epistemológica.

4.5. Aspectos éticos e limitações da pesquisa

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa observa os princípios de integridade acadêmica, transparência metodológica, respeito à autoria e correta identificação das fontes utilizadas. Como o estudo está fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, sem previsão de intervenção direta ou coleta de dados pessoais junto a participantes humanos, não envolve, em seu desenho apresentado, procedimentos de exposição ou identificação de sujeitos de pesquisa. As obras utilizadas são devidamente referenciadas, respeitando os princípios de propriedade intelectual e as normas acadêmicas aplicáveis. Também se busca assegurar fidelidade na interpretação das ideias dos autores, evitando apropriação indevida, distorção de argumentos ou utilização descontextualizada de conceitos. A dimensão ética assume especial importância em uma investigação decolonial, uma vez que o próprio processo de produção científica deve evitar práticas de silenciamento, apropriação ou hierarquização indevida dos conhecimentos e experiências de diferentes grupos sociais.

Entre as limitações metodológicas, destaca-se o fato de a investigação estar concentrada na análise bibliográfica e documental, não contemplando, neste desenho, observação direta de práticas pedagógicas, entrevistas com professores ou estudantes ou

aplicação de instrumentos quantitativos. Consequentemente, os resultados não devem ser interpretados como representação estatística de todas as experiências educacionais relacionadas à interculturalidade e à decolonialidade. Outra limitação refere-se à diversidade conceitual existente no campo, no qual termos como decolonialidade, interculturalidade, interculturalidade crítica e pedagogia decolonial podem receber diferentes interpretações conforme o contexto teórico e sociocultural. Tais limitações, contudo, não invalidam os resultados, pois constituem delimitações próprias da estratégia metodológica adotada. Ao contrário, tornam explícito o alcance da investigação e permitem compreender que suas conclusões se referem à interpretação crítica do corpus selecionado. Nesse sentido, os estudos de Carvalho e Nascimento (2021), Fleuri e Fleuri (2019), Peixoto e Mello (2023), Pupp Spinassé (2024), Silva (2025), Tola Colque (2026) e Vergutz et al. (2025) contribuem para ampliar o debate e demonstram que a construção de uma educação intercultural e decolonial exige a revisão de práticas, currículos, relações pedagógicas e critérios historicamente utilizados para legitimar determinados conhecimentos em detrimento de outros.

O percurso metodológico adotado permite articular a revisão crítica da literatura e a análise documental à problemática central da pesquisa, possibilitando compreender a decolonialidade e a interculturalidade não apenas como conceitos teóricos, mas como perspectivas capazes de questionar hierarquias epistemológicas e subsidiar práticas educativas comprometidas com a pluralidade de saberes, a justiça cognitiva, a inclusão e a emancipação dos sujeitos. A metodologia, portanto, mantém estreita relação com os objetivos do estudo e oferece condições para uma análise sistemática, crítica e fundamentada das possibilidades de transformação das práticas educativas a partir de uma perspectiva intercultural e decolonial.

5. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A análise do conjunto de produções bibliográficas e documentais selecionadas permitiu identificar que a discussão contemporânea sobre pedagogias decoloniais e interculturalidade na educação está diretamente relacionada à necessidade de questionar modelos históricos de produção, seleção e legitimação do conhecimento. Os resultados evidenciam que a permanência de referenciais epistemológicos considerados universais pode contribuir para a invisibilização ou marginalização de saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros, populares, comunitários, territoriais e daqueles produzidos a partir das experiências cotidianas dos sujeitos educativos. Ao mesmo tempo, o corpus analisado demonstra que a incorporação de perspectivas interculturais críticas e decoloniais amplia as possibilidades de reconhecimento da diversidade epistemológica, favorecendo práticas pedagógicas que valorizam diferentes modos de conhecer e interpretar o mundo. Essa constatação aproxima-se

das discussões de Carvalho e Nascimento (2021), para quem a decolonialidade epistêmica implica questionar estruturas que historicamente definiram quais conhecimentos deveriam ocupar posições de maior legitimidade no campo educacional.

Os resultados também evidenciaram que a interculturalidade, quando compreendida em perspectiva crítica, não deve ser reduzida à simples inclusão de manifestações culturais distintas em atividades escolares ou à celebração pontual da diversidade. Trata-se de uma perspectiva que envolve a revisão das relações de poder, das práticas curriculares, das formas de ensinar e aprender e dos critérios utilizados para reconhecer determinados conhecimentos como legítimos. Nessa direção, Peixoto e Mello (2023) relacionam interculturalidade e processos de decolonização por meio da educação, enquanto Silva (2025) destaca a interculturalidade crítica decolonial como possibilidade de análise das relações entre cultura, conhecimento e poder. A análise realizada indica, portanto, que uma educação intercultural efetivamente transformadora requer mudanças que ultrapassem ações isoladas e alcancem a própria organização epistemológica e pedagógica da escola.

Outro resultado recorrente refere-se à formação docente como dimensão estratégica para a construção de práticas educativas decoloniais. A literatura analisada indica que professores precisam desenvolver conhecimentos teóricos, sensibilidade cultural e capacidade crítica para reconhecer diferentes formas de produção do conhecimento, identificar mecanismos de exclusão e construir situações pedagógicas que possibilitem a participação ativa de sujeitos historicamente silenciados. Fleuri e Fleuri (2019), ao discutirem aprendizagens provenientes dos povos indígenas brasileiros em direção a uma educação decolonial, evidenciam a importância de ampliar as referências utilizadas na formação educativa. Dessa forma, os resultados indicam que a transformação das práticas pedagógicas depende também da capacidade dos profissionais da educação de questionar seus próprios referenciais, reconhecer seus limites epistemológicos e estabelecer relações dialógicas com diferentes sujeitos e comunidades.

5.1. Caracterização dos dados e panorama geral dos resultados

O corpus analisado foi constituído por produções acadêmicas e documentos relacionados às pedagogias decoloniais, à interculturalidade, à interculturalidade crítica, à pluralidade epistemológica, aos saberes tradicionais e às práticas educativas emancipatórias e inclusivas. A organização dos dados ocorreu por meio de leitura sistemática, fichamento, categorização temática e comparação dos principais conceitos, argumentos e resultados apresentados pelas fontes selecionadas. A análise foi orientada pelas categorias estabelecidas na metodologia, especialmente decolonialidade epistêmica, interculturalidade crítica, pluralidade

de saberes, conhecimentos indígenas e tradicionais, formação docente, práticas pedagógicas inclusivas, emancipação e relações de poder**.** Esse procedimento permitiu relacionar diretamente os achados aos objetivos da pesquisa, concentrando a análise nas possibilidades de construção de práticas educativas que reconheçam a diversidade epistemológica e cultural.

De modo geral, os resultados apontaram quatro tendências principais. A primeira refere-se à necessidade de superar modelos educativos fundamentados na ideia de um conhecimento único, universal e hierarquicamente superior. A segunda corresponde à valorização do diálogo entre diferentes conhecimentos, culturas e experiências sociais. A terceira evidencia a importância da formação docente para a efetivação de práticas interculturais e decoloniais. A quarta demonstra que a interculturalidade crítica precisa estar associada ao enfrentamento das desigualdades e das relações de poder que atravessam o currículo e as práticas pedagógicas. Esses resultados aparecem em diferentes contextos analisados na literatura. Pupp Spinassé (2024), por exemplo, discute a interculturalidade em contexto de ensino de língua sob uma perspectiva decolonial, enquanto Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025) analisam a construção da interculturalidade crítica a partir da pedagogia decolonial em instituições bilíngues no Equador. Vergutz et al. (2025), por sua vez, relacionam educação intercultural e práticas decoloniais ao contexto da educação do campo.

A interpretação preliminar desses resultados permite compreender que a perspectiva decolonial não representa apenas uma mudança terminológica no campo educacional. Ela implica uma transformação na maneira de compreender o conhecimento, os sujeitos, os currículos, as relações pedagógicas e os próprios objetivos da educação. Os resultados sugerem que práticas interculturais e decoloniais ganham maior consistência quando reconhecem os estudantes como sujeitos produtores de conhecimento e quando estabelecem relações efetivas entre os conteúdos escolares e os contextos socioculturais nos quais esses sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, a pluralidade deixa de ser compreendida apenas como característica social e passa a constituir princípio epistemológico e pedagógico.

5.2. Análise e interpretação dos resultados à luz do referencial teórico

Os resultados dialogam diretamente com o conceito de decolonialidade epistêmica**,** especialmente porque evidenciam que a escola constitui espaço de disputa sobre quais conhecimentos são reconhecidos, ensinados e legitimados. Carvalho e Nascimento (2021) contribuem para essa interpretação ao problematizarem a relação entre educação, decolonialidade epistêmica e interculturalidade. Os achados analisados indicam que a superação de perspectivas epistemológicas restritas requer o reconhecimento de que os

conhecimentos são produzidos em diferentes contextos históricos, culturais e territoriais. Assim, saberes indígenas, africanos, afro-brasileiros, comunitários e tradicionais não devem ser inseridos no currículo apenas como complementos culturais, mas reconhecidos como formas legítimas de produção e transmissão de conhecimento. Essa compreensão amplia a própria concepção de currículo e desloca o estudante de uma posição exclusivamente receptiva para uma condição de sujeito participante da construção do conhecimento.

A análise também revelou convergências importantes com estudos recentes. Tola Colque (2026) enfatiza a pedagogia decolonial como caminho para a construção de uma educação intercultural, enquanto Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025) associam a interculturalidade crítica à pedagogia decolonial em experiências educacionais bilíngues. Silva (2025), por sua vez, evidencia a possibilidade de utilização da interculturalidade crítica decolonial como instrumento analítico para compreender espaços marcados por experiências culturais e históricas específicas. Essas contribuições convergem com os resultados desta pesquisa ao indicar que a interculturalidade somente alcança dimensão crítica quando problematiza desigualdades, hierarquias e mecanismos de silenciamento. A convergência entre os estudos analisados sugere que a educação decolonial precisa estar associada à transformação das relações pedagógicas e não somente à diversificação dos conteúdos curriculares.

Os resultados também permitem identificar uma tensão relevante: embora exista crescente produção acadêmica defendendo práticas interculturais e decoloniais, a implementação dessas perspectivas no cotidiano educacional permanece desafiadora. A existência de propostas teóricas não garante, por si só, sua concretização nas instituições educativas. A formação inicial e continuada dos professores, a organização curricular, a disponibilidade de materiais pedagógicos, as políticas educacionais e as próprias concepções institucionais sobre conhecimento podem favorecer ou dificultar esse processo. Velásquez Atehortúa (2020), ao discutir uma pedagogia decolonial para o ensino da interseccionalidade, contribui para compreender que práticas decoloniais precisam considerar as múltiplas dimensões das desigualdades. Dessa forma, os resultados desta pesquisa ampliam o debate ao indicar que a interculturalidade precisa ser compreendida como processo permanente de negociação, diálogo, reconhecimento e enfrentamento das relações assimétricas de poder.

Outro aspecto teoricamente significativo refere-se à necessidade de diferenciar interculturalidade funcional **de** interculturalidade crítica. A primeira pode limitar-se à inclusão superficial de elementos culturais diversos sem alterar as estruturas que produzem desigualdade; a segunda questiona justamente as relações históricas e sociais que produzem hierarquizações entre sujeitos e saberes. Os resultados apontam que uma pedagogia decolonial consistente deve aproximar-se da segunda perspectiva, pois somente assim a diversidade

cultural pode converter-se em princípio efetivo de transformação educativa. Nesse aspecto, os estudos de Peixoto e Mello (2023), Silva (2025) e Quichimbo Saquichagua e Umaña Serrato (2025) fortalecem a interpretação de que interculturalidade e decolonialidade precisam ser articuladas criticamente para que a educação possa contribuir para processos de reconhecimento e emancipação.

Os achados também reforçam a compreensão de que a educação decolonial possui uma dimensão profundamente política e epistemológica. Ao questionar quem pode produzir conhecimento, quais saberes são considerados científicos, quais experiências são incorporadas ao currículo e quais sujeitos possuem legitimidade para ensinar e aprender, a pedagogia decolonial desloca a discussão para além das metodologias de sala de aula. Ela questiona as próprias estruturas que sustentam determinadas formas de autoridade epistemológica. Nesse sentido, Fleuri e Fleuri (2019) demonstram a potência educativa dos conhecimentos e aprendizagens provenientes dos povos indígenas brasileiros, contribuindo para a construção de uma educação que reconheça diferentes matrizes de conhecimento. Os resultados desta investigação confirmam a relevância dessa perspectiva e indicam que o diálogo intercultural precisa ser acompanhado de reconhecimento efetivo da autonomia e da legitimidade dos sujeitos produtores desses saberes.

5.3. Implicações práticas, teóricas e metodológicas dos resultados

As implicações práticas dos resultados indicam a necessidade de fortalecer processos de formação docente voltados à interculturalidade crítica e às pedagogias decoloniais. Essa formação pode contribuir para que professores desenvolvam estratégias pedagógicas contextualizadas, capazes de articular conhecimentos científicos e saberes comunitários, reconhecer diferentes repertórios culturais e problematizar situações de preconceito, discriminação e exclusão. No âmbito curricular, os resultados sugerem a necessidade de ampliar as possibilidades de participação de comunidades, famílias, povos tradicionais e diferentes sujeitos sociais na construção das experiências educativas. A utilização de narrativas orais, memórias comunitárias, conhecimentos territoriais, produções culturais, experiências indígenas e afro-brasileiras e outros repertórios historicamente marginalizados pode contribuir para ampliar o universo epistemológico da escola. Entretanto, tais estratégias devem ser construídas de maneira ética e dialógica, evitando apropriações superficiais ou folclorizantes dos conhecimentos culturais.

No plano teórico, os resultados contribuem para fortalecer a compreensão de que decolonialidade e interculturalidade constituem categorias interdependentes para a análise crítica da educação contemporânea**.** A interculturalidade, quando articulada à perspectiva

decolonial, ultrapassa o reconhecimento abstrato da diversidade e passa a questionar os mecanismos que estabelecem hierarquias entre culturas, sujeitos e conhecimentos. Essa interpretação aproxima-se de Carvalho e Nascimento (2021), Peixoto e Mello (2023), Silva (2025) e Tola Colque (2026), ao evidenciar que a transformação educativa envolve também a revisão dos critérios utilizados para definir o que é conhecimento válido. O estudo, portanto, contribui para uma compreensão ampliada da educação emancipatória, na qual inclusão não significa apenas garantir acesso ou participação, mas também assegurar reconhecimento epistemológico, cultural e político aos diferentes sujeitos.

As implicações metodológicas demonstram que a pesquisa bibliográfica e documental se mostrou adequada para identificar tendências, convergências, tensões e categorias recorrentes na produção científica sobre pedagogias decoloniais e interculturalidade. A utilização de análise temática possibilitou organizar um campo teórico amplo e heterogêneo, permitindo relacionar diferentes contextos e perspectivas sem reduzir suas especificidades. Ao mesmo tempo, o percurso metodológico evidencia a necessidade de pesquisas futuras que avancem para investigações empíricas em escolas, comunidades, universidades e espaços educativos diversos, utilizando entrevistas, observação participante, estudos de caso e outras estratégias capazes de compreender como os princípios decoloniais são efetivamente apropriados pelos sujeitos educativos. O percurso realizado constitui uma base para aprofundamentos posteriores e para a construção de investigações que aproximem ainda mais a reflexão teórica das experiências concretas de transformação das práticas pedagógicas.

6. CONCLUSÃO

A presente pesquisa permitiu compreender que as pedagogias decoloniais e a interculturalidade constituem perspectivas relevantes para a construção de práticas educativas comprometidas com a valorização da pluralidade de saberes, o reconhecimento das diferenças e a democratização dos processos de produção e circulação do conhecimento. A análise bibliográfica e documental realizada evidenciou que a educação não constitui um espaço neutro de transmissão de conhecimentos, mas um campo atravessado por relações históricas, culturais, sociais e epistemológicas que influenciam aquilo que é reconhecido como conhecimento legítimo. Discutir decolonialidade significa questionar estruturas que historicamente estabeleceram hierarquias entre conhecimentos, culturas e sujeitos, enquanto discutir interculturalidade implica criar condições para o diálogo crítico e horizontal entre diferentes formas de compreender, interpretar e transformar a realidade.

Os resultados demonstraram que a permanência de modelos educacionais fundamentados em referenciais epistemológicos restritos pode limitar o reconhecimento de conhecimentos produzidos por povos indígenas, comunidades tradicionais, populações africanas e afro-brasileiras, grupos populares e diferentes sujeitos inseridos em contextos territoriais específicos. Essa limitação não se manifesta somente pela ausência de determinados conteúdos nos currículos, mas também pela utilização de critérios que atribuem diferentes níveis de legitimidade às formas de conhecimento. A superação de práticas educativas epistemicamente excludentes exige mais do que acrescentar novos conteúdos ao currículo: requer questionar as próprias estruturas que determinam quais conhecimentos são selecionados, ensinados, avaliados e legitimados no espaço escolar.

A investigação também evidenciou que a interculturalidade precisa ser compreendida para além de uma abordagem centrada na celebração das diferenças culturais. Quando assumida em perspectiva crítica, ela possibilita problematizar relações de poder, desigualdades, processos de silenciamento e mecanismos de exclusão que atravessam as instituições educativas. A interculturalidade crítica, articulada às pedagogias decoloniais, possibilita compreender a diversidade como dimensão constitutiva da produção do conhecimento e não como elemento periférico do currículo. Essa compreensão contribui para que diferentes saberes sejam colocados em diálogo, preservando suas especificidades e evitando que a relação intercultural seja reduzida à assimilação de conhecimentos historicamente subordinados por uma matriz epistemológica dominante.

As pedagogias decoloniais oferecem importantes possibilidades para a reorganização das práticas pedagógicas. Elas favorecem a construção de processos educativos nos quais os estudantes possam ser reconhecidos como sujeitos produtores de conhecimentos e experiências, e não apenas como receptores de conteúdos previamente estabelecidos. A valorização das narrativas, memórias, territorialidades, experiências comunitárias, conhecimentos tradicionais, linguagens e diferentes repertórios culturais pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e contribuir para uma educação mais contextualizada. Entretanto, essa valorização deve ocorrer de maneira crítica, ética e dialógica, evitando a folclorização das culturas ou a utilização superficial de elementos culturais descontextualizados.

A construção de uma educação intercultural e decolonial depende, em grande medida, da formação de profissionais capazes de reconhecer a diversidade epistemológica e cultural presente nos espaços educativos. Não basta propor mudanças curriculares se os professores não dispõem de oportunidades para refletir criticamente sobre colonialidade, racismo, desigualdades, diversidade cultural, relações de poder e diferentes formas de produção do

conhecimento. A formação inicial e continuada pode, portanto, constituir espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências pedagógicas, epistemológicas e interculturais necessárias à construção de práticas educativas mais inclusivas e emancipatórias.

A pesquisa permitiu ainda compreender que a inclusão, em uma perspectiva decolonial e intercultural, deve ser pensada de maneira ampliada. Incluir não significa apenas garantir presença física, matrícula ou participação formal dos estudantes nos espaços escolares. Significa também assegurar reconhecimento, pertencimento, escuta, participação efetiva e legitimidade aos diferentes modos de ser, aprender, conhecer e produzir sentidos sobre o mundo. Dessa forma, a educação inclusiva aproxima-se de uma concepção de justiça epistemológica na qual diferentes sujeitos podem participar da construção coletiva do conhecimento e ter suas experiências reconhecidas como elementos relevantes para o processo educativo.

Do ponto de vista científico, a principal contribuição deste estudo consiste na *sistematização das relações entre decolonialidade, interculturalidade, pluralidade epistemológica e práticas pedagógicas emancipatórias e inclusivas*. A investigação demonstra que essas dimensões não devem ser tratadas de forma isolada, pois se complementam na construção de uma concepção de educação comprometida com o reconhecimento da diversidade e com a transformação das relações educativas. A articulação entre essas perspectivas permite ampliar o entendimento sobre o papel social da escola e sobre os desafios relacionados à democratização do conhecimento. Assim, o estudo contribui para o debate acadêmico ao reforçar que a transformação educacional envolve não apenas metodologias de ensino, mas também disputas epistemológicas, curriculares, culturais e políticas.

No plano pedagógico, os resultados indicam a necessidade de desenvolver práticas educativas contextualizadas, dialógicas e participativas, nas quais diferentes conhecimentos possam estabelecer relações de complementaridade e problematização. Projetos interdisciplinares, rodas de diálogo, narrativas orais, histórias e memórias comunitárias, conhecimentos territoriais, produções culturais, estudos sobre povos indígenas e afro-brasileiros e experiências de aprendizagem vinculadas ao contexto dos estudantes podem constituir possibilidades para a construção de práticas mais interculturais. Entretanto, tais estratégias precisam estar articuladas a objetivos pedagógicos consistentes e a processos de formação docente, para que não sejam utilizadas apenas como atividades pontuais, mas integrem efetivamente uma concepção curricular comprometida com a pluralidade.

A pesquisa também permite afirmar que a construção de práticas decoloniais não constitui um processo imediato ou acabado. Trata-se de um movimento contínuo de revisão de concepções, currículos, metodologias, relações pedagógicas e formas de produção do conhecimento. A perspectiva decolonial exige disposição para reconhecer limites, rever práticas naturalizadas e estabelecer diálogos com sujeitos e conhecimentos historicamente colocados à margem. Por essa razão, a implementação da interculturalidade crítica requer compromisso institucional, políticas educacionais, formação profissional e participação das comunidades, além de condições materiais que possibilitem a transformação das práticas educativas.

Quanto às limitações, destaca-se que a pesquisa foi desenvolvida a partir de fontes bibliográficas e documentais, não envolvendo, neste desenho, investigação empírica direta com professores, estudantes, comunidades ou instituições educativas. Dessa forma, os resultados não devem ser interpretados como generalizações estatísticas sobre a realidade educacional, mas como interpretações fundamentadas no corpus selecionado. A ausência de dados empíricos também indica a necessidade de aprofundamentos posteriores capazes de observar como os princípios decoloniais e interculturais são efetivamente apropriados e ressignificados pelos sujeitos em diferentes contextos educativos.

Como perspectiva para pesquisas futuras, recomenda-se o desenvolvimento de estudos empíricos que investiguem experiências concretas de implementação de pedagogias decoloniais em escolas, universidades, comunidades indígenas, territórios quilombolas, espaços de educação do campo e demais contextos caracterizados pela diversidade sociocultural. Estudos de caso, pesquisas-ação, observações participantes, entrevistas e outras abordagens qualitativas poderão contribuir para compreender os desafios, potencialidades e contradições presentes na materialização dessas propostas. Também se mostra relevante investigar processos de formação docente, elaboração curricular, produção de materiais didáticos e políticas educacionais sob uma perspectiva intercultural crítica e decolonial.

As pedagogias decoloniais e a interculturalidade oferecem fundamentos teóricos, epistemológicos e pedagógicos para a construção de uma educação comprometida com a pluralidade, a inclusão, a participação e a emancipação dos sujeitos. Sua relevância reside justamente na possibilidade de deslocar a educação de uma lógica centrada na homogeneização dos saberes para uma perspectiva que reconheça a diversidade como princípio constitutivo da aprendizagem e da produção do conhecimento. Mais do que inserir diferentes culturas em estruturas educacionais previamente estabelecidas, trata-se de transformar as próprias estruturas, relações e práticas que definem quem pode ensinar, quem pode aprender, quais

conhecimentos são legitimados e de que maneira os sujeitos participam da construção coletiva da realidade.

Nesse horizonte, uma educação verdadeiramente intercultural e decolonial não se limita a reconhecer que existem diferentes saberes: ela cria condições para que esses saberes *dialoguem, sejam respeitados, produzam conhecimento e participem efetivamente da transformação social.* A democratização da educação, portanto, passa também pela democratização da autoridade epistemológica, pela valorização das experiências dos sujeitos e pela construção de espaços pedagógicos nos quais diferença, diversidade e pluralidade não sejam tratadas como obstáculos, mas como fundamentos de uma educação socialmente referenciada, culturalmente responsiva, epistemicamente plural e comprometida com a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ronaldo; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Educação: a decolonialidade epistêmica e a interculturalidade.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 7, n. 12, p. 116071-116082, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n12-390.

FLEURI, Reinaldo Matias; FLEURI, Lilian Jurkevicz. **Learning from Brazilian Indigenous Peoples: towards a decolonial education.** The Australian Journal of Indigenous Education, v. 48, n. 2, p. 129-144, 2019. DOI: 10.1017/jie.2017.28.

PEIXOTO, João Guilherme de Melo; MELLO, Karla Ramos Ribas de. **A interculturalidade na perspectiva da decolonialização por meio da educação**. Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, v. 51, n. 1, p. 439-451, 2023. DOI: 10.14393/RFADIR-51.1.2023.68216.439-451.

PUPP SPINASSÉ, Karen. **A interculturalidade na aula de DaF sob uma perspectiva decolonial.** Pandaemonium Germanicum, São Paulo, v. 27, n. 53, p. 270-294, 2024. DOI: 10.11606/1982-88372753270.

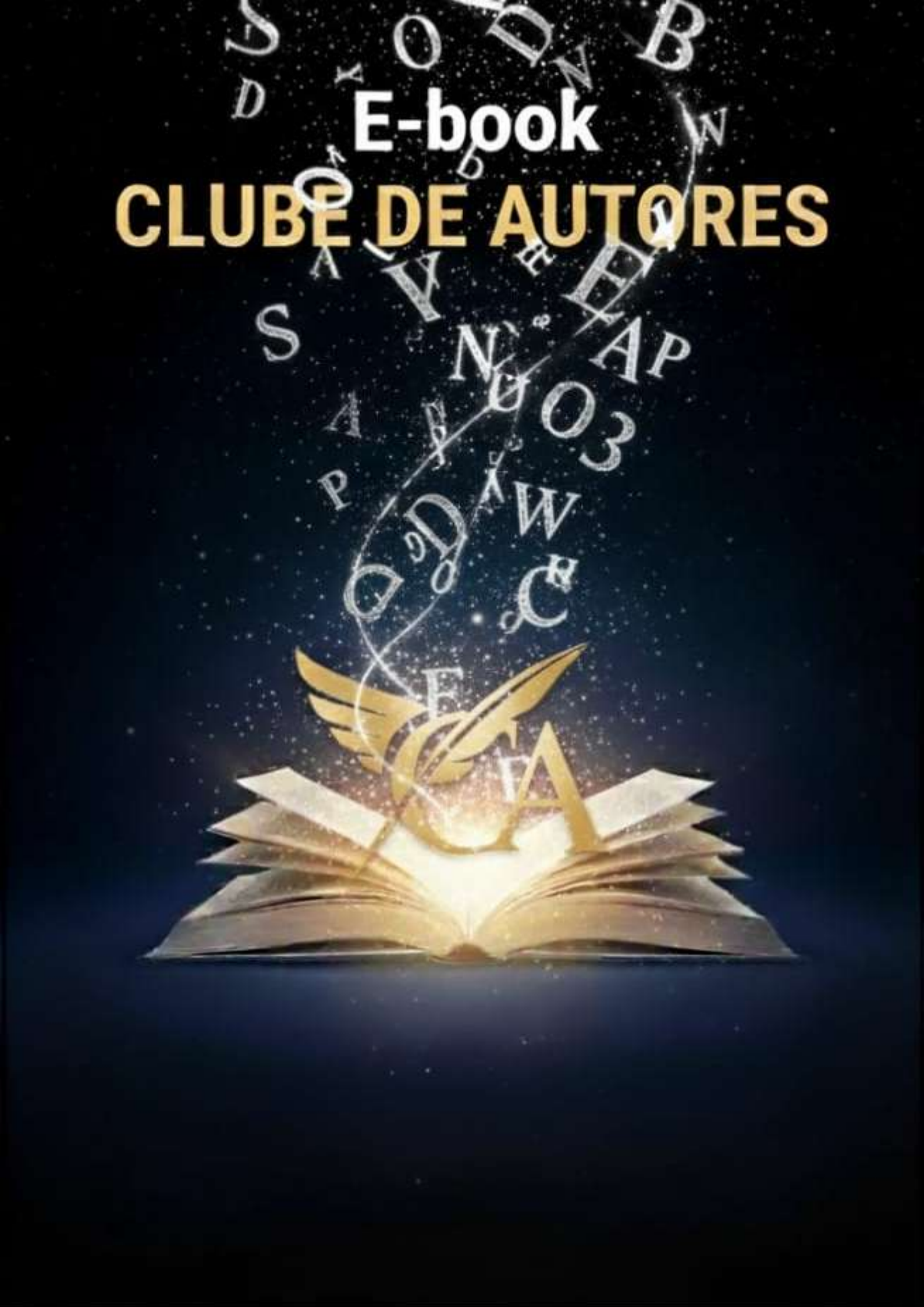
QUICHIMBO SAQUICHAGUA, Fausto Fabricio; UMAÑA SERRATO, Jennifer Paola. **Building critical interculturality from decolonial pedagogy: experiences in bilingual institutions in Ecuador.** Journal of Educational and Social Research, v. 15, n. 3, 2025. DOI: 10.36941/jesr-2025-0108.

SILVA, Lucas Rech da**. Interculturalidade crítica decolonial como ferramenta de análise do Espaço de Bitita.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 51, e1291294, 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551291294por.

TOLA COLQUE, Hugo. **Pedagogía decolonial: construyendo una educación intercultural.** Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias, v. 3, n. 2, p. 1824-1844, 2026. DOI: 10.71112/6dxhed45.

VELÁSQUEZ ATEHORTÚA, Juan. **A decolonial pedagogy for teaching intersectionality.** Nordic Journal of Comparative and International Education, v. 4, n. 1, p. 156-171, 2020. DOI: 10.7577/njcie.3555.

VERGUTZ, Nairana Becker; RODRIGUES, Anelise de Oliveira; RÖHSLER, Milena Thaís; SILVA, Sidinei Pithan da. **Intercultural education and decolonial practices from the perspective of countryside education.** Revista de Educação Popular, 2025. DOI: 10.14393/REP-2025-74006.


E-book
CLUBE DE AUTORES